

UNIVERSITE DU QUEBEC

RAPPORT DE RECHERCHE

PRESENTE A

L'UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN EDUCATION

PAR

RICHARD PEPIN

LE CENTRE D'EVALUATION

ET L'IDENTIFICATION DES COMPORTEMENTS DE MOTIVATION

CHEZ LE PRINCIPAL D'ECOLE

AOUT 1980

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Position du problème

Face aux changements considérables qui affectent depuis quelques années le système scolaire, les administrateurs scolaires se sont vus forcés d'assumer de nouveaux rôles et de nouvelles responsabilités. Aussi se sont-ils sensibilisés à la nécessité d'acquérir des connaissances de base en sciences administratives et d'améliorer leurs habiletés de gestionnaires afin de mieux administrer leur organisation. A cette fin, nombre d'entre eux continuent actuellement de s'inscrire à des sessions de perfectionnement portant sur des aspects généraux de l'administration et de l'organisation.

L'on peut se demander cependant si, dans l'ensemble, ces cadres scolaires sont conscients de leurs véritables besoins en matière de formation. En fait, il semble que si l'on pouvait identifier le potentiel administratif des cadres scolaires, ceux-ci pourraient être en mesure d'évaluer leur profil de gestionnaire et de connaître le type de perfectionnement qui leur est véritablement nécessaire.

A cet égard, il semble que les centres d'évaluation soient supérieurs à toute autre technique quant à l'identification du potentiel de gestion des administrateurs. Et bien que la majorité des recherches portant sur les centres d'évaluation se situent au niveau industriel, nombre d'études d'envergure indiquent qu'employée de façon adéquate, la technique

des centres d'évaluation peut se révéler très efficace pour identifier le potentiel administratif des principaux d'écoles publiques et préciser leurs besoins de développement.

Objectif

Cette étude s'inscrit directement dans le cadre de la recherche de Laurin (1976) portant sur le centre d'évaluation en milieu scolaire et dont les objectifs consistent précisément à identifier le potentiel administratif des principaux d'écoles et à préciser leurs besoins de développement. A ce stade de la recherche sur le centre d'évaluation en milieu scolaire, l'étude de Laurin (1977) a permis d'identifier le rôle du principal d'école au Québec qui semble tenir compte de sept habiletés de base identifiées plus tôt par Likert (1961), soit: le leadership, la motivation, la communication, la planification, la prise de décision, le contrôle et l'évaluation.

Le rôle du principal étant spécifié et certaines habiletés nécessaires à l'accomplissement de ce rôle étant circonscrites, l'identification des indicateurs ou manifestations comportementales de ces habiletés constitue à présent une étape cruciale dans l'établissement du profil du centre d'évaluation. Cependant, l'identification des manifestations comportementales de chacune des habiletés afférentes au rôle du

principal d'école peut constituer une somme de travail considérable et donner aisément lieu à autant de travaux de recherche. Pour cette raison bien particulière, la présente recherche se limite à l'analyse d'une seule de ces habiletés: la motivation.

De façon plus précise, l'objectif spécifique de cette étude consiste à identifier, à la lumière des théories actuelles traitant de la motivation de l'homme au travail et de l'application particulière de ces théories dans le domaine de l'administration scolaire, les indicateurs ou comportements manifestes par lesquels le principal d'école peut le plus efficacement susciter la motivation des enseignants au travail.

Cadre théorique

La revue de la littérature relative au phénomène de la motivation humaine a donné lieu à la présentation de même qu'à la classification et à la comparaison de plusieurs théories et d'une foule de travaux traitant de la motivation au travail en général et dans le domaine particulier de l'administration scolaire. Il ressort, de l'analyse de ces derniers travaux, que les auteurs consultés ont surtout tenté d'appliquer les théories de Herzberg et de Maslow au contexte scolaire afin d'identifier l'influence des facteurs associés à la satisfaction, à la non-satisfaction de même qu'à la motivation

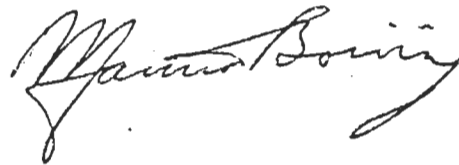
des enseignants au travail. Et, dans l'ensemble, les résultats découlant de ces recherches tendent à confirmer les conclusions des études antérieures au sujet de la motivation de l'homme au travail. De plus, l'examen des recherches relatives à l'application des théories de la motivation dans le domaine de l'administration scolaire a permis la constitution d'un répertoire de comportements au moyen desquels le principal est susceptible d'influencer la motivation des enseignants au travail.

Instrumentation

Prenant comme cadre d'analyse la hiérarchie des besoins de Maslow, il fut possible de classifier les nombreux comportements répertoriés et d'identifier, par la suite, ceux qui, en regard des critères fixés, furent considérés comme représentatifs de l'habileté à motiver du principal d'école. De fait, les résultats de l'analyse ont donné lieu à la constitution d'une grille donnant une vue d'ensemble de l'habileté à motiver du principal d'école.

L'instrument proposé présente, à cet effet, un ensemble de dix-huit (18) comportements de base associés à la satisfaction des différents besoins chez les enseignants. De plus, les relations qui s'établissent entre ces divers comportements et les théories de Herzberg et de Maslow y indiquent les

comportements spécifiques que devrait démontrer le principal afin de motiver le plus efficacement les enseignants au travail.

A handwritten signature in cursive script, reading "Maurice Boivin". The letters are fluidly connected, with a prominent loop at the end of the last name.

Maurice Boivin
Directeur du mémoire

A handwritten signature in cursive script, reading "Richard Pépin". The signature is written in a clear, slightly stylized cursive.

Richard Pépin
Etudiant

RECONNAISSANCE

L'auteur tient à exprimer sa profonde gratitude à Monsieur Maurice Boivin, professeur au département des Sciences de l'Education à l'Université du Québec à Trois-Rivières, pour l'intérêt qu'il a porté à cette recherche.

De sincères remerciements s'adressent également à Monsieur Paul Laurin, Ph. D., pour sa disponibilité et ses conseils judicieux.

TABLE DES MATIERES

LISTE DES TABLEAUX.....	v
LISTE DES FIGURES.....	vii
Chapitre premier:	
NATURE DE L'ETUDE.....	1
1. Position du problème.....	2
2. Objectif poursuivi.....	5
3. Importance de cette étude.....	7
4. Limites de cette étude.....	14
5. Définition des termes.....	15
6. Organisation de la recherche.....	17
Chapitre II:	
REVUE DE LA LITTERATURE.....	18
A. Les théories de la motivation au travail.....	19
1. Les théories du contenu de la motivation....	20
2. Les théories du processus de la motivation..	26
B. Les théories de la motivation chez les principaux d'écoles.....	43
C. Sommaire.....	98
Chapitre III:	
METHODOLOGIE D'ANALYSE ET INSTRUMENTATION.....	100
A. Méthodologie d'analyse.....	102
1. Le cadre d'analyse.....	102
2. Critères de rétention des comportements.....	103

B. Instrumentation.....	105
1. Critères de conception de l'instrument.....	105
2. Elaboration de l'instrument.....	107
2.1 La structure de l'instrument.....	107
2.2 Le contenu de l'instrument.....	111
C. Sommaire.....	136
Chapitre IV:	
RESUME ET CONCLUSIONS.....	138
A. Résumé et conclusions.....	139
B. Implications.....	142
1. Implications théoriques.....	142
2. Implications pratiques.....	144
2. Implications quant à la recherche.....	145
ANNEXE A: Répertoire des comportements de motivation du principal d'école selon les auteurs et selon la hiérarchie des besoins de Maslow.....	149
ANNEXE B: Correspondance entre les besoins des ensei- gnants et l'ensemble des comportements du principal associés à leur satisfaction d'après l'analyse des ouvrages consultés.....	173
BIBLIOGRAPHIE.....	181

LISTE DES TABLEAUX

Tableau

1	Facteurs de satisfaction et de non-satisfaction au travail selon Herzberg.....	25
2	L'évolution des théories de la satisfaction et de la motivation au travail selon les auteurs...	42
3	Profil des comportements de motivation du principal d'école.....	108
4	Parallèle entre les théories de Herzberg et de Maslow.....	109
5	Comportements susceptibles d'engendrer la satisfaction des besoins de sécurité chez les enseignants.....	112
6	Comportements de motivation du principal associés à la satisfaction des besoins de sécurité chez les enseignants.....	113
7	Comportements susceptibles d'engendrer la satisfaction des besoins sociaux chez les enseignants.....	115
8	Comportements de motivation du principal associés à la satisfaction des besoins sociaux chez les enseignants.....	116
9	Comportements susceptibles d'engendrer la satisfaction des besoins d'estime de soi chez les enseignants.....	119
10	Comportements de motivation du principal associés à la satisfaction des besoins d'estime de soi chez les enseignants.....	121
11	Comportements susceptibles d'engendrer la satisfaction des besoins de réalisation de soi chez les enseignants.....	127
12	Comportements de motivation du principal associés à la satisfaction des besoins de réalisation de soi chez les enseignants.....	129

Tableau

13	Correspondance entre les différents types de besoins chez les enseignants et les comportements de motivation du principal associés à leur satisfaction.....	132
14	Relations entre les divers besoins des enseignants et l'habileté à motiver du principal associée à leur satisfaction.....	135

LISTE DES FIGURES

Figure

1	Hiérarchie des besoins selon Maslow.....	20
2	Modèle de motivation de Porter et Lawler.....	31
3	Modèle de motivation de Lawler.....	34
4	Modèle de motivation intégré de Chung.....	37

CHAPITRE PREMIER

Nature de l'étude

1. Position du problème

Depuis quelques années, le système scolaire a connu des changements considérables, notamment au niveau administratif. L'avènement de la dernière réforme scolaire de même que les demandes accrues d'"accountability" (responsabilité comptable) en éducation ont forcé les administrateurs scolaires à assumer de nouveaux rôles et de nouvelles responsabilités. Une communauté d'attentes liée à l'exercice de leurs fonctions allait dorénavant exiger d'eux qu'ils démontrent de nouvelles habiletés de gestionnaires qui leur permettent d'optimiser les ressources éducatives mises à leur disposition et d'atteindre les objectifs visés par l'organisation.

Face à cette situation, les administrateurs scolaires se sont sensibilisés à la nécessité d'acquérir des connaissances de base en sciences administratives, de modifier leurs comportements et leurs habiletés de gestionnaires afin de mieux administrer leur organisation. Et, bien que nombre d'entre eux continuent actuellement de s'inscrire à des sessions de perfectionnement portant sur des aspects généraux de l'administration et de l'organisation, l'on peut se demander si, dans l'ensemble, ces cadres scolaires sont conscients de leurs véritables besoins en matière de formation. En fait, il semble que si l'on pouvait identifier le potentiel administratif des cadres scolaires, ceux-ci pourraient être en mesure d'évaluer

leur profil de gestionnaire (Laurent, 1962) et de connaître le type de perfectionnement qui leur est nécessaire afin de s'adapter aux changements administratifs de leur organisation.

Le monde de l'industrie a tenté de faire face à cette situation en investissant des énergies considérables sur les centres d'évaluation (assessment centers). Un centre d'évaluation n'est pas un lieu, mais une procédure d'ensemble standardisée dans laquelle plusieurs techniques d'évaluation telles des tests, des entrevues, des groupes de discussion, des méthodes projectives et une variété de simulations sont utilisées pour évaluer les caractéristiques individuelles et les aptitudes au management d'un groupe de participants (Laurin, 1976). Il semble, d'après certaines études effectuées sur le sujet (Byham, 1975, p. 63; Alexander, 1979, p. 156; Jaffee et Sefcik, 1980, p. 42), que la méthode des centres d'évaluation soit supérieure à toute autre pour évaluer le potentiel de gestion des administrateurs.

Les centres d'évaluation sont apparus depuis une dizaine d'années dans les moyennes et les grandes entreprises américaines telles American Telegraph & Telephone (A.T.T.), Standard Oil (Ohio), I.B.M. et General Electric (Byham et Thornton, 1970, p. 22) où leur première et aussi leur plus grande utilisation fut faite au niveau de la sélection des cadres (Huck, 1977, p. 263; Moses, 1977b, p. 11; Standing,

1977, p. 186). Plusieurs compagnies canadiennes se servent également des centres d'évaluation: Imperial Oil, Northern Electric, Ontario Hydro, ainsi que quelques départements du gouvernement fédéral (Beech, 1973). Au Québec, Steinberg (Alon, 1977, p. 227), la Sûreté du Québec, le Syndicat de Québec et Kimberly-Clark (Tremblay et al., p. 2) sont quelques-unes des organisations où l'on a déjà appliqué la méthode des centres d'évaluation au niveau de la sélection des cadres. Les centres d'évaluation se sont d'ailleurs avérés, à la suite d'études longitudinales (Howard, 1974, pp. 122-123; Huck, 1977, p. 269), l'instrument offrant le plus de validité quant à la sélection des cadres dans le milieu industriel. De plus, des études récentes (Slevin, 1972, p. 255; Lupton, 1973, pp. 16-17; Boehm et Hoyle, 1977, p. 206) ouvrent une perspective nouvelle à l'utilisation des centres d'évaluation en mettant l'emphasis sur le diagnostic des besoins de développement des participants.

Bien que la majorité des études portant sur les centres d'évaluation se situent au niveau industriel, des percées intéressantes apparaissent au niveau scolaire (Bolton, 1973, p. 77; Hemphill, 1974, pp. 5-7; Benedetti, 1977, p. 1; Bray, 1977, p. 297). De plus, Moses (1977a, p. 77) précise qu'au-delà de cinquante recherches ont démontré l'efficacité des centres d'évaluation dans une variété d'environnements incluant les écoles, les collèges, les universités aussi bien que le monde

des affaires. Et, concernant plus spécifiquement l'application des centres d'évaluation au contexte scolaire, nombre d'études d'envergure (Deluzain et Cohen, 1976, p. 31; Jeswald, 1977, pp. 80-81; McKay et McCord, 1978, p. 37; Seger et al., 1979) avancent qu'employée de façon adéquate, la technique des centres d'évaluation peut se révéler très efficace pour identifier le potentiel administratif des cadres d'écoles publiques et préciser leurs besoins de développement.

A la lumière de l'orientation et des résultats de ces recherches, il semble possible d'identifier, à l'aide d'un centre d'évaluation, le profil du potentiel administratif des principaux d'écoles secondaires au Québec et de préciser leurs besoins de développement.

2. Objectif poursuivi

Cette étude s'inscrit directement dans le cadre de la recherche de Laurin (1976) portant sur le centre d'évaluation en milieu scolaire et dont l'objectif consiste à identifier le potentiel administratif des principaux d'écoles secondaires. Le potentiel administratif s'y définit comme l'ensemble des habiletés techniques, humaines et conceptuelles qu'un administrateur (Katz, 1955, p.34) ou, plus spécifiquement, qu'un principal d'école efficace (Downey, 1961, p. 12; Sergiovanni et Carver, 1973, pp. 8-9; Lipham et Hoeh, 1974, p. 351)

utilise dans l'exercice de ses fonctions.

A ce stade de la recherche sur le centre d'évaluation en milieu scolaire, l'étude de Laurin (1977) a permis d'identifier le rôle du principal d'école qui, réparti entre 133 fonctions clairement décrites, semble tenir compte de sept habiletés de base identifiées plus tôt par Likert (1961), soit: le leadership, la motivation, la communication, la planification, la prise de décision, le contrôle et l'évaluation. Le rôle du principal d'école étant dorénavant spécifié et certaines habiletés nécessaires à l'accomplissement de ce rôle étant circonscrites, l'identification des indicateurs ou des manifestations comportementales de ces habiletés constitue à présent une étape cruciale dans l'établissement du profil du centre d'évaluation (Alon, 1977, p. 233; Seger et al., 1979, p. 3). En effet, l'identification des indicateurs s'est avérée une composante importante dans la réalisation de projets similaires (Harris et al., 1974; Ellet, 1976), et leur spécification semble constituer un pré-requis à l'utilisation de la méthode sur le terrain (Seger et al, 1979, p. 3).

L'identification des indicateurs ou manifestations comportementales de chacune des habiletés afférentes au rôle du principal d'école peut représenter une somme de travail considérable et donner aisément lieu à autant de travaux de recherche. Ainsi, dans un ouvrage récent, De Melo (1978) est-il parvenu, au moyen d'une revue exhaustive de la littérature portant sur les théories et les styles de leadership, à

circonscrire un ensemble de comportements manifestes et observables qui ont permis l'élaboration d'une grille du profil attendu du principal d'école au plan de son habileté de leadership. Pour cette raison bien particulière, la présente recherche se limitera à l'analyse d'une seule habileté identifiée plus haut: la motivation.

De façon plus précise, l'objectif spécifique de cette étude consiste à identifier, à la lumière des théories actuelles traitant de la motivation de l'homme au travail et de l'application particulière de ces théories dans le domaine de l'administration scolaire, les indicateurs ou comportements manifestes par lesquels le principal d'école peut le plus efficacement susciter la motivation des enseignants au travail.

3. Importance de cette étude

Les raisons qui expliquent l'importance de cette étude sont nombreuses. La première est d'ordre théorique, la seconde d'ordre pratique et la troisième se situe au niveau de la recherche. Il est intéressant de noter, en premier lieu, la portée théorique. A cet effet, Campbell et Bray (1967, p.6) indiquent que l'identification du potentiel administratif peut revêtir de nombreux avantages aux plans de la sélection, de l'avancement et du développement. Et, dans une étude plus récente, Bray (1975, p. 63) souligne que les centres d'évaluation sont supérieurs à toute autre technique pour identifier

Le potentiel de gestion de l'administrateur. Selon Alexander (1979, p. 156) les centres d'évaluation semblent constituer des prédicteurs valides de la performance subséquente en gestion et ce dernier précise que leur utilisation potentielle semble être aujourd'hui largement inexploitée. Jaffee et Sefcik (1980, p. 42) soutiennent que les centres d'évaluation démontrent une forte relation positive entre les résultats obtenus et la performance future au travail. Cette validité prédictive fut d'ailleurs observée, selon eux, en plusieurs occasions en milieu industriel.

Dans le domaine scolaire, certaines études (Deluzain et Cohen, 1976, p. 32; McKay et McCord, 1978, p. 37; Seger et al., 1979; Tesolowski et Morgan, 1980, p. 114) conviennent également de l'utilité que revêt l'identification du potentiel administratif en ce qui concerne la sélection et le développement des principaux d'écoles. La portée théorique de cette étude tient au fait que les chercheurs n'ont pas encore exploré l'utilisation de la méthode des centres d'évaluation pour aider les administrateurs scolaires québécois à identifier leur potentiel de gestion et à préciser leurs besoins de développement.

Il est également intéressant de considérer, en second lieu, la portée pratique de cette étude. Les centres d'évaluation peuvent constituer un apport considérable à la gestion du personnel en milieu scolaire. Ils peuvent, en effet, être

utilisés pour fins de sélection, de promotion, de perfectionnement et de congédiement. A ce sujet, Byham (1979, pp. 71-73) avance que de par l'utilisation des centres d'évaluation l'organisation peut déterminer de façon précise l'expertise des candidats, faciliter la sélection et la promotion et éviter les erreurs des promotions aléatoires. Parker (1979, p. 67) soutient que les centres d'évaluation constituent un instrument utile et sûr en regard de l'identification des besoins de développement. Alon (1977, p. 226) indique, qu'envisagés selon une stratégie de sélection et de développement, les centres d'évaluation peuvent offrir d'excellentes opportunités pour intégrer les besoins de croissance de l'individu et de l'organisation. Finkle et Jones (1970, pp. 189-191) mentionnent, entre autres, que les résultats du centre d'évaluation peuvent être utilisés afin de planifier le congédiement ou la rétrogradation au niveau des postes de gestion. Huck (1977, pp. 279-284) pour sa part, soutient que les centres d'évaluation peuvent être utilisés afin d'identifier, parmi les groupes minoritaires (femmes, noirs, etc.) les membres qui ont le potentiel nécessaire pour accéder à des postes de gestion.

De plus, les centres d'évaluation peuvent constituer un instrument de diagnostic. A cet effet, Boehm et Hoyle (1977, p. 203) précisent que l'utilisation de cette technique facilite l'identification des forces et des faiblesses de l'individu et

peut permettre que, conjointement, l'organisation et l'individu se concentrent sur l'exploitation des forces de ce dernier (programme de promotion) et sur le développement de ses faiblesses (programme de perfectionnement).

La portée pratique de cette étude est également évidente en ce que les résultats du centre d'évaluation permettront aux administrateurs scolaires de mieux préciser les objectifs de leur programme de formation et de mieux planifier leur trajectoire de carrière. D'autre part, la méthode du centre d'évaluation peut contribuer au développement d'une pédagogie universitaire en regard du perfectionnement des administrateurs scolaires. Dans ce sens, elle est susceptible de constituer un apport considérable à l'accroissement de l'efficacité administrative du système d'éducation ainsi qu'à la progression du développement curriculaire et l'avancement des méthodes d'évaluation en général. C'est d'ailleurs dans le cadre d'une telle action que s'inscrit le projet de recherche de Laurin (1976) sur les centres d'évaluation en milieu scolaire.

En dernier lieu, il semble pertinent de spécifier l'importance de cette étude au plan de la recherche. Moses (1977b, p. 11), par exemple, soutient que le succès de l'implantation d'un centre d'évaluation réside, pour une bonne part, sur de la recherche bien documentée, les besoins de l'organisation et l'utilisation de la méthode sur le terrain. Crooks (1977,

p. 85) souligne que les programmes des centres d'évaluation devraient être précédés et suivis par de la recherche afin d'être à même de mesurer la validité de la méthode ainsi que les bénéfices à long terme que l'organisation pourrait retirer de leur utilisation. Bray (1977, p. 301) ajoute que, bien que le potentiel de prédiction de la méthode du centre d'évaluation ait été bien établi par la recherche, il reste plusieurs autres domaines dans lesquels il faudrait effectuer un travail de recherche considérable. Ces domaines de recherche concernent notamment 1) la nature et la définition des habiletés à être évaluées, 2) les techniques d'évaluation elles-mêmes, 3) les méthodes d'observation employées par les évaluateurs, 4) les caractéristiques et l'entraînement des évaluateurs, 5) les méthodes de combinaison des jugements à partir de diverses techniques, 6) les méthodes de rétroaction aux participants sur les données du centre d'évaluation, et 7) les effets de ces données sur les participants.

Howard (1974, p. 132) souligne également que chaque situation requiert une approche différente ainsi que sa propre recherche d'évaluation pour être considérée comme valide. Elle précise qu'il existe actuellement un besoin d'études intensives sur l'utilisation potentielle des centres d'évaluation en regard de problèmes organisationnels tels 1) la sélection, l'entraînement et la motivation du personnel,

2) l'analyse de l'emploi, 3) la satisfaction au travail, et 4) le climat organisationnel. Hinrich (1978, p. 596) suggère, pour sa part, que la recherche portant sur les centres d'évaluation devrait s'orienter vers la prédiction de la performance future des participants. Alexander (1979, p. 156) avance que la recherche devrait viser l'identification des facteurs et des conditions qui facilitent l'utilisation à long terme des résultats du centre d'évaluation.

Ross (1979, p. 45) indique qu'actuellement, peu d'études ont été conduites sur l'efficacité des centres d'évaluation au niveau des services publics. Elle incite donc les organisations publiques qui les utilisent à évaluer, de façon critique, la conduite de leurs centres d'évaluation. Finalement, Deluzain et Cohen (1976, p.36) soutiennent que des recherches additionnelles sont nécessaires afin de déterminer les avantages de l'utilisation des centres d'évaluation en ce qui concerne les besoins de développement des administrateurs scolaires. Ils précisent que les études en ce domaine devraient tout d'abord porter sur l'"utilité" de la méthode. Ces études viseraient alors à spécifier: 1) la précision entre les données du centre d'évaluation et la performance ultérieure des participants, 2) l'impact du centre d'évaluation en tant que stimulus pouvant susciter l'auto-développement des participants, et en tant qu'outil de gestion pour la planification des programmes de perfectionnement pour les administrateurs

scolaires, 3) la réceptivité des administrateurs scolaires à l'endroit de l'utilisation des centres d'évaluation comme données pouvant orienter les décisions de sélection, et 4) les effets de l'entraînement découlant de l'expérience d'avoir participé à un centre d'évaluation ou d'y avoir agi comme évaluateur. Une autre partie de la recherche devrait, selon eux, couvrir l'"aspect pratique" du centre d'évaluation, à savoir: 1) le coût du programme en termes de ressources humaines et financières, 2) la disponibilité des évaluateurs pour les fins du programme, ainsi que d'un consultant lors des phases d'implantation du programme et d'entraînement du personnel, et 3) la dimension et le nombre des organismes scolaires pouvant implanter un centre d'évaluation.

Les idées qui précèdent confirment toutes l'importance d'entreprendre cette étude sur les centres d'évaluation en milieu scolaire. De plus, il semble possible de circonscrire l'importance de cette étude à deux niveaux bien précis. D'une part, l'apport théorique de cette étude, tant au plan du développement des cadres scolaires que de l'approfondissement de diverses théories traitant de la motivation de l'homme au travail, permet de souligner son importance en tant que recherche fondamentale. D'autre part, la présente étude s'inscrit également dans le cadre d'une recherche appliquée. Les résultats qui en ressortiront seront, en effet, immédiatement intégrés, évalués puis réintégrés dans le cadre de la recherche

de Laurin (1976) en tant que composantes d'une grille de comportements manifestes du principal d'école au plan de son habileté à motiver. En un sens, l'utilisation de ces résultats devrait permettre d'orienter le travail des chercheurs vers l'amélioration de l'instrumentation qui sera utilisée pour identifier le potentiel administratif des principaux d'écoles secondaires et préciser leurs besoins de développement.

4. Limites de cette étude

Nonobstant l'importance de cette étude au point de vue théorique, pratique et de la recherche, celle-ci rencontre certaines limites qu'il semble dès à présent opportun de souligner.

Cette étude vise à identifier les comportements manifestes au moyen desquels le principal peut le plus efficacement motiver les enseignants au travail. Par conséquent, elle s'attache à répertorier uniquement les théories de la motivation au travail et les études portant sur l'application particulière de ces théories chez les principaux d'écoles, écartant ainsi les études traitant de toute autre application des théories de la motivation. De plus, la présente recherche ne comprend pas l'étude des autres habiletés apparentées plus tôt au potentiel administratif du principal d'école telles le

leadership, la communication, la planification, etc.

Finalement, les résultats de cette étude sont, pour leur part, limités par les conclusions de l'examen de la documentation basée presque exclusivement sur des modèles américains.

5. Définition des termes

Les termes utilisés le plus souvent dans cette recherche se définissent comme suit:

Attente: Relation perçue entre un degré d'effort donné et un niveau de performance donné (Campbell et Pritchard, 1976, p. 75).

Besoin: Stimulus interne ayant des bases physiologiques et/ou psychologiques et qui incite une personne à agir (Chung, 1977, p. 37).

Centre d'évaluation: Procédure d'ensemble standardisée dans laquelle plusieurs techniques d'évaluation telles des tests, des entrevues, des groupes de discussion, des méthodes projectives et une variété de simulations sont utilisées pour évaluer les caractéristiques personnelles et les aptitudes au management d'un groupe de participants (Laurin, 1976).

Évaluateur: Personne qui s'occupe de l'observation des comportements des participants lors d'un centre d'évaluation (Laurin et Moreau, 1976, p. 15).

Indicateur: Manifestation comportementale de compétence. Les indicateurs peuvent être de nature générale, applicables à la plupart des systèmes scolaires, ou plus spécifiques et associés à un milieu particulier, à un regroupement d'écoles ou même à une école en particulier (Seger et al., 1979, p. 3).

Instrumentalité: Degré auquel une personne voit la performance au travail comme conduisant à l'atteinte de résultats ou de renforcements (Campbell et Pritchard, 1976, p. 75).

Moral: Degré auquel les besoins de l'individu sont satisfaits et auquel l'individu perçoit que la satisfaction découle de sa situation de travail (Wick et Beggs, 1971, p. 151).

Motivation: Processus qui active, dirige et maintient le comportement humain (Steers et Porter, 1979, p. 6).

Potentiel administratif: L'ensemble des habiletés techniques, humaines et conceptuelles qu'un administrateur (Katz, 1955, p. 34) ou qu'un principal d'école efficace (Downey, 1961, p. 12; Sergiovanni et Carver, 1973, pp. 8-9; Lipham et Hoeh, 1974, p. 351) utilise dans l'exercice de ses fonctions.

Satisfaction: Sentiment subjectif de soulagement, de bien-être ou de plaisir qui peut être exprimé ou décrit par l'individu qui le ressent, mais qui ne peut être directement observé extérieurement par une autre personne (Gellerman, 1971, p. 152).

Valence: Valeur perçue, positive ou négative, que l'individu attribue aux résultats possibles de l'action au travail (Campbell et Pritchard, 1976, p. 74).

6. Organisation de la recherche

Le premier chapitre a présenté la problématique de l'étude de même que son objectif, son importance, ses limites et la définition des termes-clés.

Le deuxième chapitre présente une revue exhaustive de la littérature portant sur les théories de la motivation au travail et sur l'application particulière de ces théories chez les principaux d'écoles.

L'élaboration d'une grille des comportements manifestes du principal d'école au plan de son habileté à motiver fait l'objet du troisième chapitre de cette étude.

Finalement, le quatrième chapitre donne le résumé, les conclusions et les implications découlant de cette recherche.

CHAPITRE II

Revue de la littérature

Le but de ce second chapitre est de présenter la littérature relative aux théories de la motivation. Compte tenu de l'objectif poursuivi dans ce mémoire, la configuration de ce second chapitre se caractérise par une démarche allant du général au spécifique. Aussi les études inventoriées y apparaissent-elles en deux parties. La première partie présente les théories de la motivation au travail, et la seconde partie traite de l'application de ces théories dans le domaine de l'administration scolaire et, plus particulièrement, chez les principaux d'écoles.

A. Les théories de la motivation au travail

Il semble, d'après nombre d'auteurs (Campbell et al., 1970; Luthans et Kreitner, 1975; Campbell et Pritchard, 1976; Luthans, 1977) que l'on puisse distinguer les théories de la motivation au travail selon deux catégories bien distinctes: 1) les théories du "contenu" de la motivation (content theories), et 2) les théories du "processus" de la motivation (process theories). Tandis que les premières théories tentent d'identifier ce qui, dans l'individu ou son environnement, active et maintient le comportement (le "quoi"), les secondes essaient d'expliquer et de décrire le processus impliqué dans l'activation, la direction, le maintien et l'interruption de ce comportement (le "comment") (Campbell et al., 1970, p. 341).

1. Les théories du contenu de la motivation

Dans l'ensemble, les auteurs précités soutiennent que les théories de Maslow (1954, 1970), de Alderfer (1972) et de Herzberg (1957, 1959, 1971) sont les plus représentatives des théories dites du "contenu" de la motivation.

Selon Maslow (1954), la motivation de l'individu se présente sous forme d'une hiérarchie des besoins. Il postule, en effet, que les besoins humains sont organisés selon l'ordre d'importance suivant: 1) les besoins physiologiques, 2) les besoins de sécurité, 3) les besoins sociaux, 4) les besoins d'estime de soi, et 5) les besoins de réalisation de soi (figure 1).

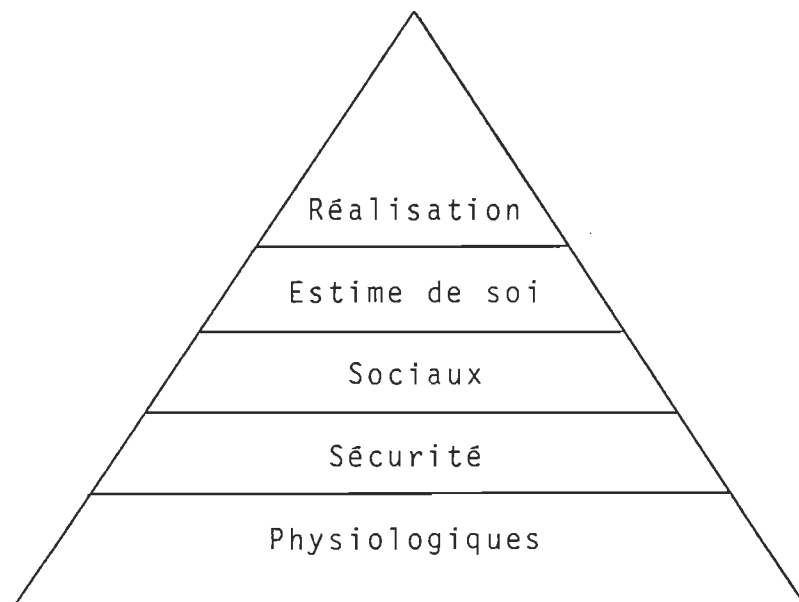


Figure 1. Hiérarchie des besoins selon Maslow.

D'après son analyse, reprise par McGregor (1976, p. 6), l'homme est un animal qui souffre d'un manque perpétuel et qui atteint rarement un état de complète satisfaction; aussitôt que l'un de ses besoins est satisfait, un autre prend sa place. Par conséquent, l'organisme cherche continuellement à satisfaire ses besoins. Maslow (1970, pp. 35-47) soutient que le processus d'animation de l'organisme découle de l'émergence des besoins les moins puissants (c'est-à-dire des besoins des niveaux supérieurs tels d'estime de soi et de réalisation) à partir de la satisfaction des besoins plus puissants tels les besoins physiologiques et les besoins de sécurité. Ainsi, aussitôt que les besoins des niveaux inférieurs sont raisonnablement satisfaits, ceux du niveau supérieur suivant émergent alors comme besoins dominants qui demandent à être satisfaits. Ce sont alors les besoins émergents qui deviennent les facteurs de motivation du comportement.

Maslow (1970, p. 57) souligne, de plus, qu'un besoin satisfait ne constitue plus un facteur de motivation pour le comportement et, qu'en fait, seuls les besoins qui n'ont pas été satisfaits exercent une force appréciable sur le comportement. Il précise, en outre, qu'à mesure que l'individu se dirige vers les niveaux supérieurs de la hiérarchie, la satisfaction de ces besoins augmente leur importance plutôt qu'elle ne la diminue. Autrement dit, alors que la satisfaction des

besoins physiologiques, des besoins de sécurité et des besoins sociaux diminue leur importance en tant que facteurs de motivation, la satisfaction des besoins d'estime de soi et des besoins de réalisation de soi augmente l'importance de ces besoins. En somme, Maslow (1970, p. 57) soutient que l'homme sain et mature est tout d'abord motivé à se réaliser selon l'ensemble de son potentiel et de ses capacités et que la nature de ces besoins est telle qu'ils ne peuvent jamais être complètement satisfaits, Chung (1977, p. 114) fait remarquer que l'implication de cette pensée dans le contexte organisationnel est que la seule satisfaction des besoins des niveaux inférieurs conduit à une faible motivation au travail, tandis que la satisfaction des besoins des niveaux supérieurs contribue à augmenter la satisfaction puis la motivation au travail.

Alderfer (1972), pour sa part, a tenté de reformuler la théorie de Maslow selon un ensemble de trois besoins de base, soit: 1) les besoins d'existence, 2) les besoins de relation, et 3) les besoins de croissance. Les besoins d'existence comprennent les besoins physiologiques et les besoins de sécurité de la théorie de Maslow; les besoins de relation incluent les besoins sociaux et les besoins d'estime de soi de la précédente théorie; et les besoins de croissance réfèrent au désir d'avoir confiance en soi, d'être créateur et productif - les besoins d'estime de soi et de réalisation de soi de Maslow.

De plus, les besoins d'estime de soi de la théorie de Maslow sont, chez Alderfer, divisés en composantes externes (besoins de relation) et internes (besoins de croissance).

A l'instar de Maslow, Alderfer (1972, pp. 9-12) avance que les besoins sont organisés selon une hiérarchie d'importance. D'après lui, la satisfaction d'un besoin affecte non seulement son importance, mais aussi celle des besoins des niveaux supérieurs (pp. 13-14). Ainsi, il conçoit, tout comme Maslow, que la satisfaction des besoins des niveaux supérieurs (besoins de croissance) augmente leur importance plutôt qu'elle ne la diminue. Il diffère cependant de Maslow en ce qu'il ajoute que la non-satisfaction d'un besoin de niveau supérieur rend les besoins des niveaux inférieurs plus importants. Il soutient, de plus, que tous les besoins peuvent être simultanément actifs et qu'il n'est pas nécessaire que les besoins des niveaux inférieurs soient satisfaits avant que les besoins des niveaux supérieurs puissent émerger comme facteurs de motivation. Il précise, finalement, que les besoins sont toujours manifestes et consciemment reconnus par l'individu (Campbell et Pritchard, 1976, p. 98).

Se basant sur une revue extensive de la littérature traitant des attitudes au travail (Herzberg et al., 1957) et sur une série d'expériences réalisées auprès d'environ deux cents ingénieurs et comptables de la région de Pittsburg, Pennsylvanie (Herzberg, Mausner et Snyderman, 1959), Herzberg

(1971, pp. 92-94) postule l'existence de deux catégories majeures de facteurs reliés à la motivation au travail: 1) les facteurs de satisfaction (ou facteurs moteurs), et 2) les facteurs de non-satisfaction (ou facteurs hygiéniques). Les premiers sont associés aux besoins des niveaux supérieurs et stimulent la croissance et le développement personnels. Ces facteurs de satisfaction incluent des facteurs tels: le travail lui-même, la reconnaissance, l'avancement, la responsabilité et la croissance professionnelle. Les seconds, par contre, sont principalement associés aux besoins des niveaux inférieurs (physiologiques, de sécurité et sociaux) de la personne et ne conduisent pas, selon Herzberg (1971, pp. 97-98), à la satisfaction au travail au-delà de la satisfaction de ces besoins. Ils incluent des facteurs tels: le salaire, la sécurité d'emploi, les conditions de travail, la supervision, les relations entre collègues et la politique de la compagnie.

Corroborant les idées émises antérieurement par Herzberg sur le sujet, Campbell et al. (1970, p. 354) précisent que les facteurs intrinsèques (facteurs moteurs) dérivent de la relation de l'individu avec le travail lui-même et sont considérés comme étant des facteurs de "contenu", tandis que les facteurs extrinsèques (facteurs hygiéniques) constituent des sources de satisfaction qui proviennent, pour leur part, du "contexte" organisationnel et qui sont extérieures à l'individu. Le tableau 1 illustre ces deux types de facteurs:

<u>Facteurs moteurs</u>	<u>Facteurs hygiéniques</u>
1. le travail lui-même	1. le salaire
2. la reconnaissance	2. la sécurité d'emploi
3. l'avancement	3. les conditions de travail
4. la responsabilité	4. la supervision
5. la croissance professionnelle	5. les relations entre collègues
	6. la politique de la compagnie

Tableau 1. Facteurs de satisfaction et de non-satisfaction au travail selon Herzberg (1971).

L'un des thèmes majeurs de cette théorie est que lorsque les travailleurs ne sont pas satisfaits avec les facteurs hygiéniques, ceux-ci deviennent, d'après Herzberg (1971, p. 100), une source de non-satisfaction au travail; cependant, la satisfaction de ces facteurs hygiéniques ne conduit ni à la satisfaction au travail, ni à une haute performance. Campbell et al. (1970, p. 354) mentionnent, de plus, que ces facteurs ne servent qu'à prévenir la non-satisfaction ou à l'écartier lorsqu'elle se manifeste. Et Herzberg (1971, p. 92) ajoute, qu'en fait, seule la présence des facteurs moteurs dans le contenu du travail est considérée comme susceptible d'assurer la satisfaction au travail.

La revue des théories dites du "contenu" de la motivation au travail a permis d'identifier de nombreux facteurs qui,

en raison de leur affinité particulière avec certains types de besoins spécifiques chez l'être humain, sont associés à la satisfaction et à la non-satisfaction de ce dernier au travail. Les théories portant sur le "processus" de la motivation au travail tenteront, pour leur part, d'expliquer et de décrire les façons dont ces facteurs influencent la motivation et la performance de l'homme au travail.

2. Les théories du processus de la motivation

Il semble que les travaux qui sont le plus apparentés aux théories dites du "processus" de la motivation soient ceux de Adams (1965), de Vroom (1964), de Porter et Lawler (1968), de Lawler (1973) et de Chung (1977).

Adams (1965), en nous présentant sa théorie de l'"équité", emploie la terminologie de "personne" (l'individu chez qui l'équité ou l'inéquité est perçue) et de l'"autre" (tout individu avec lequel la personne entretient des relations d'échange significatives ou avec lequel elle se compare). Adams (1965, p. 281) avance que l'inéquité existe chez la personne lorsqu'elle perçoit que le rapport de ses "outputs" et de ses "inputs" diffère du rapport output-input de l'"autre". Ces outputs et ces inputs se basent essentiellement, selon Adams (1965, pp. 277-279) sur les perceptions de la personne. Les outputs sont constitués principalement par des récompenses telles le salaire, le statut, la promotion, les conditions de travail, la reconnaissance, ou encore, l'intérêt

intrinsèque pour le travail. D'autre part, l'âge, le sexe, l'éducation, le statut social, la position dans l'organisation, les qualifications et le niveau d'effort représentent des exemples d'inputs perçus par la personne.

Adams (1965, p. 283) indique que la satisfaction découle de l'équité telle que perçue par la personne tandis que la non-satisfaction provient de l'inéquité perçue. La personne détermine son propre rapport output-input en le comparant avec celui de ses collègues. Si elle perçoit que son rapport output-input est plus grand que celui des autres elle se percevra comme étant sur-récompensée comparativement aux autres et pourra se sentir coupable. Par contre, si elle perçoit qu'elle est sous-récompensée comparativement aux autres, elle sera non-satisfaite.

L'auteur (Adams, 1975, p. 284) souligne, de plus, que l'inéquité (le fait de se sentir sur- ou sous-récompensé) crée une tension qui incite les gens à altérer leur rapport output-input de façon à réduire l'inéquité. A l'instar de Adams, Middlemist et Peterson (1976, pp. 349-353) précisent, à cet effet, que les gens qui se sentent sur- récompensés peuvent essayer d'augmenter leur productivité ou d'améliorer la qualité de leur travail s'ils en sont capables. Par contre, s'ils sont incapables d'altérer leur niveau d'input, ils peuvent sélectionner un nouvel ensemble de personnes de référence afin d'établir de nouvelles comparaisons ou même

tenter de réduire leurs récompenses en produisant moins. D'autre part, les gens qui se sentent sous-récompensés peuvent tenter d'augmenter leurs récompenses (outputs) en augmentant leur productivité ou peuvent, à l'opposé, tenter de réduire la qualité aussi bien que la quantité de leur travail.

Figurant au nombre des théories dites de l'"attente" (expectancy theories) de la motivation, la théorie de Vroom (1964) repose, selon Lawler (1973), sur quatre prémices fondamentales:

1. Les gens ont des préférences (ou valences) pour de nombreux résultats ou renforcements qui leur sont potentiellement disponibles;
2. Les gens entretiennent des attentes à l'endroit de la probabilité qu'une action ou un effort de leur part conduise à la performance attendue;
3. Les gens comprennent l'instrumentalité selon laquelle certains comportements seront suivis de résultats ou de récompenses désirables;
4. L'action qu'une personne choisit d'entreprendre (motivation) est déterminée par les attentes et les valences que possède la personne à ce moment (p. 49).

Dans le modèle théorique de Vroom (1964), valence (V) réfère aux orientations affectives de la personne envers des résultats particuliers (p. 15); attente (A) réfère à la croyance concernant la possibilité qu'une action particulière soit suivie d'un résultat particulier (p. 17); et instrumentalité (I) réfère au degré auquel la personne croit qu'un objet conduit à des conséquences désirables (p. 16). La force (F) qui incite une personne à dépenser un niveau d'effort donné est fonction de ces trois variables et est déterminée par la somme algébrique

des produits des valences de tous les résultats et des attentes selon lesquelles effort et performance seront suivis par l'atteinte de ces résultats. Donc

$$F: f(V \times A)$$

Concrètement, Vroom (1964, pp. 43-45) stipule que la motivation d'un employé à l'endroit de la tâche part de son désir d'obtenir des récompenses ou des résultats désirables. Il croit, en effet, que puisque les organisations accordent des récompenses aux employés en retour de leur performance, cette dernière devient pour eux un moyen d'obtenir lesdites récompenses. De cette manière, lorsque l'employé perçoit une relation instrumentale entre une bonne performance et l'augmentation des récompenses, il déploie des efforts supplémentaires afin d'obtenir davantage de récompenses. En somme, l'employé est motivé à accomplir la tâche en autant qu'il perçoit que son effort conduit à une performance qui, en retour, lui assure l'obtention de récompenses désirables.

Le modèle original de Vroom fut, par la suite, repris et modifié par plusieurs autres chercheurs dont le but était d'améliorer la valeur prédictive de la théorie globale de l'attente de la motivation. Ainsi, les contributions théoriques de certains auteurs dont Porter et Lawler (1968), Lawler (1973) et Chung (1977) ont-elles permis d'améliorer substantiellement le contenu de même que la forme des théories de

l'attente de la motivation.

Quoique quelque peu différent du modèle de Vroom, le modèle proposé par Porter et Lawler lui donne néanmoins une extension considérable (Luthans et Kreitner, 1975, p. 9). En fait, tel qu'illustré à la figure 2, Porter et Lawler (1968, pp. 32-33) soutiennent que l'effort, qui est ici associé à la motivation, ne conduit pas directement à la performance. Ils soulignent, en effet, que le taux d'effort qu'un employé investit à son travail dépend tout d'abord de l'interaction entre la valeur de la récompense et la probabilité perçue que son effort conduise à l'obtention de la récompense. Le concept de valeur de la récompense réfère, selon eux, à l'attraction que suscitent les résultats intrinsèques et extrinsèques qui découlent de la performance de l'individu (p. 18); et la probabilité perçue à l'effet que l'effort conduise à la récompense réfère à la perception des employés selon laquelle des récompenses différentes dépendent de taux d'effort différents (p. 21).

Porter et Lawler précisent, de plus, que cette relation globale (2) tient compte de deux autres composantes. L'une concerne la contingence perçue chez l'employé entre effort et performance et réfère à la probabilité perçue que la performance dépend du taux d'effort. La seconde composante concerne, pour sa part, la contingence existant entre la performance et l'obtention des récompenses et réfère à la probabilité

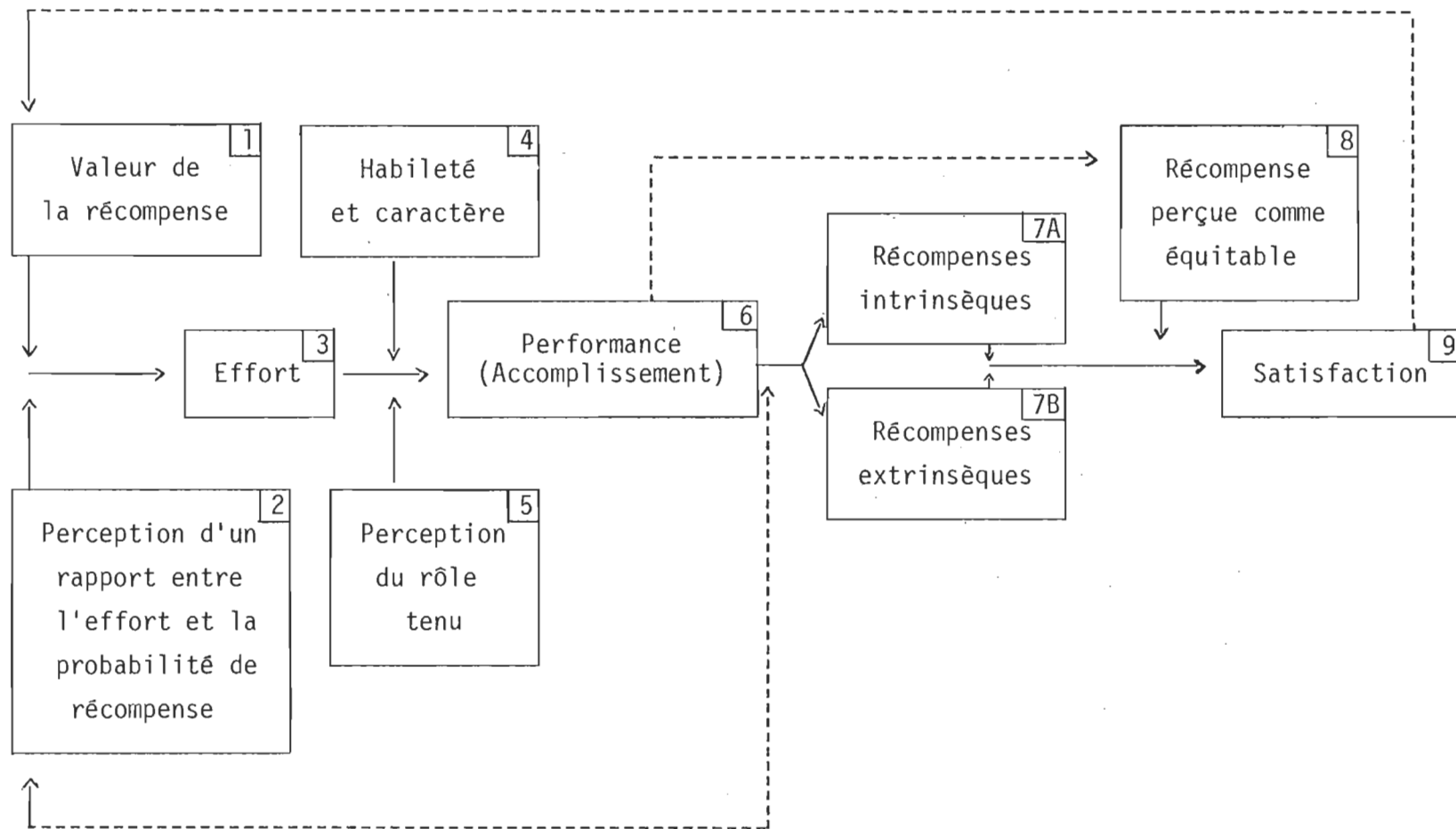


Figure 2. Modèle de motivation de Porter et Lawler (1968, p. 165).

perçue par l'employé à l'effet que les récompenses dépendent de la performance. L'intervention des variables (1) et (2) a donc pour effet de modérer la relation existant entre effort et performance. Ainsi, si les employés valorisent grandement une récompense particulière et s'ils perçoivent que la probabilité que leur effort conduise à cette récompense est grande, alors ils déploieront un taux d'effort élevé.

Cependant, les auteurs ajoutent que cet effort ne conduit pas de lui-même directement à un niveau de performance particulier. Porter et Lawler (1968, p. 161) indiquent, en effet, que la performance ne dépend pas seulement du taux d'effort déployé, mais aussi des habiletés d'une personne (à savoir, sa connaissance du travail, son savoir-faire), son caractère ainsi que la façon dont elle perçoit le rôle qu'elle doit jouer. De cette manière, même si une personne valorise grandement une récompense, entrevoit une grande probabilité entre effort et performance et investit, par conséquent, un taux d'effort élevé dans son travail, son effort peut ne pas la conduire à une performance élevée. La raison peut être que la personne ne possède pas l'habileté ou le caractère nécessaire pour accomplir le travail convenablement ou qu'elle perçoit son rôle de façon inadéquate.

En outre, le modèle de Porter et Lawler (1968, pp. 38-40) comprend deux boucles de rétroaction. La première soutient qu'avec le temps la contingence perçue entre effort et

récompense change du fait des systèmes de récompenses privilégiés par l'organisation (extrinsèques) et l'individu (intrinsèques). La seconde boucle implique l'effet que suscite une récompense sur la valeur subséquente de cette récompense ou sur la satisfaction anticipée. Ici, la satisfaction de l'individu dépend, selon Porter et Lawler (1968, p. 164), du degré auquel il perçoit que les récompenses qu'il reçoit sont équitables.

En somme, dans ce modèle ce sont les récompenses qui suivent la performance ainsi que la façon dont elles sont perçues qui déterminent la satisfaction de l'individu. En ce sens, Porter et Lawler suggèrent que, contrairement à la pensée traditionnelle, la performance conduit à la satisfaction, et non l'inverse (Luthans et Kreitner, 1975, p. 10; Luthans, 1977, p. 421).

Lawler, (1973) apporta certaines spécifications au modèle proposé précédemment par Porter et Lawler (1968). Selon lui, il existerait en réalité deux types d'attentes (figure 3). Lawler (1973, p. 49) considère, en effet, que la motivation est tout d'abord influencée par l'attente que l'effort ou l'action initiée par la personne conduise à la performance anticipée, d'où la formulation suivante: attente $E \rightarrow P$ (effort \rightarrow performance). Il indique, de plus, que les attentes qui découlent des conséquences de la performance influencent aussi la motivation. Ces attentes revêtent la formulation

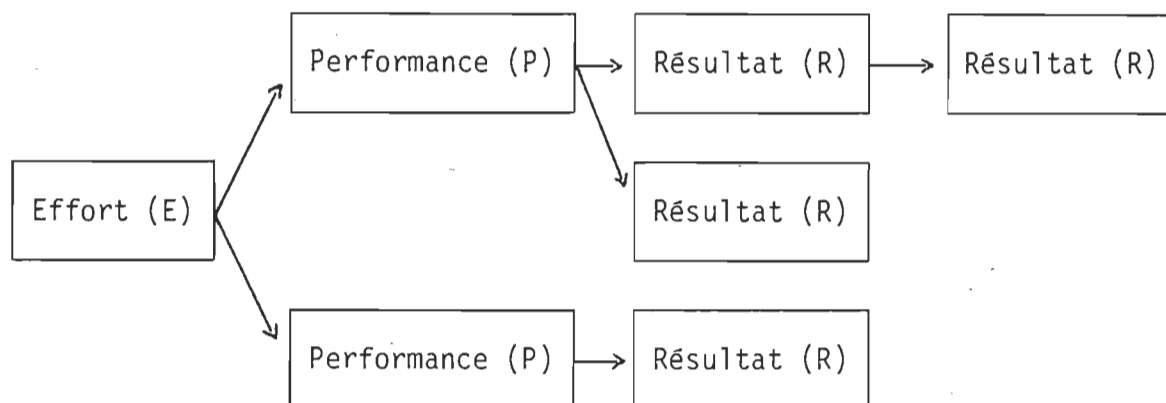


Figure 3. Modèle de motivation de Lawler (1973).

suivante: attentes $P \rightarrow R$ (performance \rightarrow récompense). Elles réfèrent à l'estimation que se fait la personne de la probabilité que la performance la conduira à des résultats particuliers. De plus, Lawler (1973, p. 51) avance que l'atteinte de certains résultats peut conduire à l'obtention d'autres résultats. Il souligne ici le fait que certains résultats constituent une fin en eux-mêmes (par exemple, la croissance personnelle), tandis que d'autres sont recherchés parce qu'ils conduisent à d'autres résultats (par exemple, l'argent est recherché car il permet de consommer, et non comme une fin en lui-même).

Lawler (1973, p. 52) précise que la motivation de la personne en regard de l'accomplissement de la tâche est influencée par l'attente selon laquelle son effort la conduira à une performance particulière ($E \rightarrow P$), l'attente selon laquelle certains résultats seront associés à ce niveau de performance ($P \rightarrow R$), et par l'attrait que suscitent les résultats.

Exprimé sous forme d'équation, le modèle de Lawler donne ceci:

$$\text{Effort: } \Sigma [(E \rightarrow P) \times \Sigma [(P \rightarrow R) (V)]]$$

L'effort est considéré comme étant une fonction multiplicative de la somme des attentes $E \rightarrow P$ (effort \rightarrow performance), et de la somme des attentes $P \rightarrow R$ (performance \rightarrow récompense), multipliée par les valences des résultats. Formulé plus simplement, le modèle de Lawler prédit que les gens choisissent de se comporter de la manière pour laquelle la force de motivation est la plus grande, c'est-à-dire d'une façon pour laquelle le total de l'équation est le plus élevé pour eux. Dans le cas de la productivité, Lawler (1973, p. 52) soutient que les gens sont motivés à être grandement productifs s'ils ressentent qu'ils peuvent l'être et s'ils voient qu'un certain nombre de résultats positifs est associé au fait d'être productif. Cependant si, pour certaines raisons, ils perçoivent approximativement les mêmes résultats en étant moins productifs, ils seront probablement, selon l'auteur, de faibles producteurs.

En résumé, Lawler (1973, p. 53) stipule que l'attrait que suscitent les résultats de même que les attentes $E \rightarrow P$ et $P \rightarrow R$ de la personne influencent les résultats que cette personne tente d'obtenir ainsi que les façons dont ces résultats sont recherchés.

Chung (1977), s'appuyant sur la théorie des besoins de Alderfer (1972), propose un modèle de l'attente de la

motivation qui tente d'intégrer l'ensemble des théories présentées jusqu'ici. Les thèmes majeurs de la théorie proposée sont illustrés à la figure 4.

Comme dans les autres modèles de l'attente de la motivation, la clé du modèle de Chung réside dans le concept d'"effort". Et, tel qu'employé dans le modèle, ce concept d'effort est davantage associé, d'après Chung (1977, p. 98), à la motivation qu'à la performance.

Dans la présentation de son modèle, Chung (1977, p. 97) divise tout d'abord les niveaux de la motivation en niveau élevé, moyen et faible. En fait, ceux-ci varient en fonction du niveau d'effort requis pour accomplir la tâche ($E \rightarrow P$). A ce sujet, l'auteur soutient que le niveau d'effort entretient une relation curvilinéaire avec l'attente $E \rightarrow P$. Il est en effet d'avis que, généralement, l'effort est le plus élevé lorsque la tâche exige un niveau d'effort modéré, et qu'il est le plus bas lorsque la tâche est soit extrêmement difficile, soit très facile à accomplir.

En second lieu, Chung divise les caractéristiques de la performance en tâches intrinsèquement motivantes, affectivement motivantes et non-motivantes. Il précise que les tâches intrinsèquement motivantes tendent à produire l'implication de soi ainsi que l'utilisation de ses aptitudes. Les tâches affectivement motivantes tendent, pour leur part, à servir la fonction de maintien dans l'organisation (socialisation,

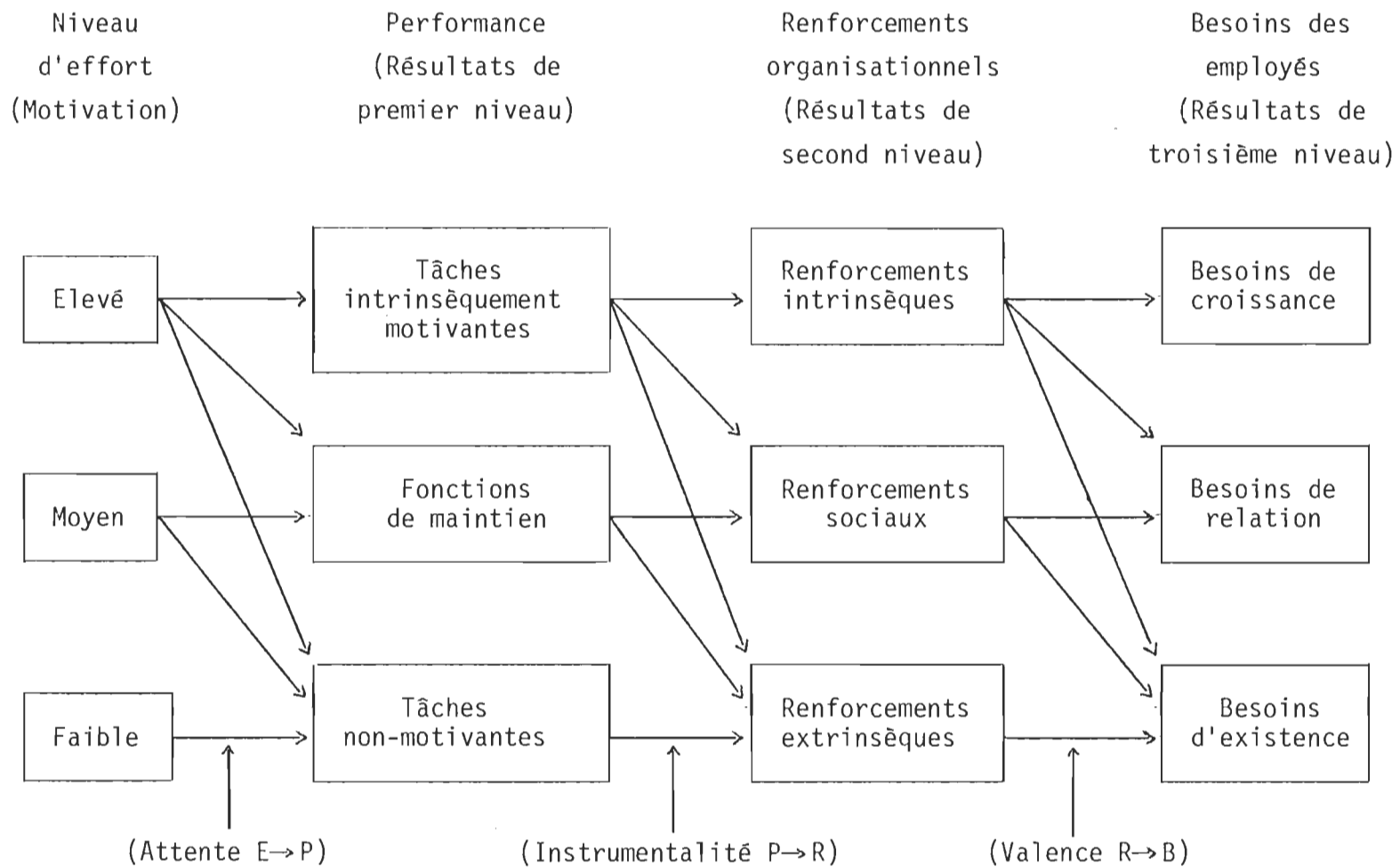


Figure 4. Modèle de motivation intégré de Chung (1977, p. 98)

pouvoir et influence), tandis que les tâches non-motivantes ne possèdent pas de valeur de motivation intrinsèque; leur source de renforcement dépend principalement des récompenses extrinsèques fournies par l'organisation.

Chung distingue, par la suite, les récompenses organisationnelles en renforcements intrinsèques, sociaux et extrinsèques. Il conçoit, de cette manière (p. 99), que la performance de l'individu dans des tâches intrinsèquement motivantes le conduit directement à des renforcements intrinsèques, tandis que les relations instrumentales existant entre des tâches non-motivantes et des renforcements extrinsèques sont manipulées de façon externe. L'auteur soutient de plus que, généralement, la valeur de motivation que l'individu confère à la tâche dépend de sa perception de la relation pouvant exister entre les caractéristiques de la performance et les renforcements qui en découlent (instrumentalité $P \rightarrow R$).

Chung, tout comme Alderfer (1972), conceptualise les besoins de la personne en besoins de croissance, de relation et d'existence. Il avance (p. 99) que les besoins d'existence de la personne sont principalement satisfaits par des renforcements extrinsèques, que les besoins de relation sont satisfaits par des renforcements sociaux et que les besoins de croissance sont satisfaits par des renforcements intrinsèques. L'auteur précise, de plus, que la valence des différents renforcements augmente lorsque ces renforcements sont associés à

des besoins appropriés (valence $R \rightarrow B$).

Globalement, Chung (1977, p. 99) avance que la motivation d'accomplir une tâche (M) est, en somme, fonction de l'attente $E \rightarrow P$, de l'instrumentalité $P \rightarrow R$, de la valence $R \rightarrow B$, de la puissance des besoins (B), de l'ampleur des renforcements (R) et de la nature de la performance (P). L'auteur fait par ailleurs remarquer que ces composantes de la motivation se répartissent en deux catégories majeures: 1) les facteurs qui sont orientés sur le "contenu" (besoins, renforcements, caractéristiques de la performance), et 2) les facteurs orientés sur le "processus" ($E \rightarrow P$, $P \rightarrow R$, $R \rightarrow B$). Les facteurs de contenu impliquent, selon l'auteur (p. 100), que: 1) le travailleur doit posséder une puissance adéquate des besoins, 2) la valeur des renforcements doit être attrayante, et que 3) la performance doit comporter certaines caractéristiques de motivation. Les facteurs de processus suggèrent, pour leur part, que: 1) la performance doit être fonction de l'utilisation de l'effort, 2) cette performance doit conduire à des renforcements appropriés, et que 3) ces récompenses doivent être associées à des besoins appropriés.

Finalement, Chung (1977, p. 99) ajoute que les relations mathématiques unissant ces différents éléments peuvent être soit additives, soit multiplicatives, et que la valeur zéro à l'une ou l'autre de ces composantes de la motivation justifie la relation multiplicative. Il précise, cependant, que

si ces valeurs ne sont pas de zéro, les relations additives tendent à être plus réalistes autant du point de vue théorique qu'opérationnel. Aussi le modèle de l'attente de la motivation de Chung s'exprime-t-il comme suit:

$$M: f(B, R, P, E \rightarrow P, P \rightarrow R, R \rightarrow B)$$

Il est intéressant de remarquer que, dans l'ensemble, les recherches ayant traité des théories dites du "processus" de la motivation ont véhiculé des concepts de base (attente, instrumentalité, valence) qui n'ont pas changé. Les auteurs leur ont cependant apporté certaines spécifications qui ont permis d'en distinguer la portée. Ainsi Vroom (1964) avançait, par exemple, que la motivation est fonction de l'attente d'une relation entre effort et performance et de la valence des résultats. D'autres théoriciens (Porter et Lawler, 1968) ont proposé l'existence d'une relation globale entre effort et récompense qu'ils ont, par la suite, divisé en probabilité d'une relation entre effort et performance et d'une autre relation entre performance et récompense. De façon similaire, Lawler (1973) a postulé la probabilité d'une attente entre effort et performance et entre performance et récompense, et Chung (1977) a discriminé cette double relation en spécifiant l'existence d'une attente entre effort et performance et d'une relation instrumentale entre performance et récompense. De plus, le concept d'équité fut intégré au modèle général de

l'attente (porter et Lawler, 1968), et la notion de besoin y fut aussi ajoutée (Chung, 1977). Enfin, la valence des résultats fut distinguée selon que les récompenses s'adressent à renforcer les besoins de croissance, de relation ou d'existence du travailleur (Chung, 1977).

Le tableau II permet de situer chronologiquement l'apport théorique des différents auteurs présentés dans cette première partie du deuxième chapitre et dont les travaux ont porté sur la satisfaction et la motivation de l'homme au travail.

Compte tenu de la démarche poursuivie dans ce mémoire, la seconde partie de ce chapitre a pour but de présenter des études traitant de l'application des théories de la motivation dans le domaine de l'administration scolaire et, plus particulièrement, chez les principaux d'écoles. De plus, elle passera en revue des études relatives à certaines approches au moyen desquelles le principal peut susciter la satisfaction et la motivation des enseignants au travail.

TABLEAU II

L'évolution des théories de la satisfaction et de la motivation de l'homme au travail selon les auteurs

AUTEURSTHEMES CENTRAUX1⁰ Théories du "contenu" de la motivation

MASLOW	(1954-1970)	Besoins physiologiques, de sécurité, sociaux, d'estime de soi et de réalisation de soi.
HERZBERG	(1957-1959-1971)	Facteurs moteurs et facteurs hygiéniques.
ALDERFER	(1972)	Besoins d'existence, de relation et de croissance.

2⁰ Théories du "processus" de la motivation

VRROOM	(1964)	Attente d'une relation entre effort et performance, valence des résultats.
ADAMS	(1965)	Equité et inéquité.
PORTER-LAWLER	(1968)	Valeur de la récompense, perception d'une relation entre effort et performance et entre performance et récompense, habiletés, caractère, perception du rôle tenu, équité.
LAWLER	(1973)	Attente d'une relation entre effort et performance et entre performance et récompense, valence des résultats.
CHUNG	(1977)	Niveaux d'effort, performance, besoins, attente d'une relation entre effort et performance, relation instrumentale entre performance et récompense, contingence entre récompenses et besoins.

B. Les théories de la motivation chez les principaux-d'écoles

En plus de présenter une revue de la littérature relative à l'articulation de certaines théories de la motivation dans le domaine de l'administration scolaire, cette dernière partie du chapitre passe en revue différentes études qui indiquent certaines approches que le principal d'école peut utiliser afin de favoriser la satisfaction de même que la motivation des enseignants au travail. Cette revue tient compte des études effectuées entre 1969 et 1979. Etant donné leur nombre élevé, celles-ci ne seront décrites que sommairement.

Stone et Pegas (1969, pp. 167-168) sont d'avis que l'administrateur scolaire qui: 1) utilise les ressources (talent, leadership) de son personnel, 2) implique les enseignants dans les prises de décisions affectant l'ensemble du personnel, et qui 3) favorise une atmosphère flexible dans l'école en encourageant les enseignants à utiliser des techniques innovatrices, emploie autant de moyens qui augmentent le moral des enseignants au travail.

Schmuck et Blumberg (1969, p. 91) présentent, pour leur part, deux stratégies dont pourrait se servir le principal d'école afin d'augmenter l'implication des enseignants dans le processus de prise de décision de l'école. La première

stratégie consiste à imposer une structure de prise de décision participative dans l'école, et la seconde implique que, suite à un entraînement destiné à améliorer le processus de communication, de solution de problème et de prise de décision chez les enseignants, le principal favorise un changement dans l'organisation de l'école. Cette seconde stratégie peut permettre au principal d'impliquer, par la suite, davantage d'enseignants dans un plus grand nombre de résolutions de problèmes et de prises de décisions dans l'école, favorisant ainsi l'émergence d'une nouvelle structure de prise de décision.

Les auteurs indiquent (p. 103) que qu'elle que soit l'approche envisagée, l'implantation d'une structure de prise de décision participative dans l'école exige du principal qu'il possède les habiletés nécessaires et qu'il soit fermement et constamment démocratique. Ils précisent, de plus, qu'un processus de prise de décision participative dans les organisations semble rendre la résolution des problèmes plus efficace et augmenter la satisfaction des membres de même que leur identification à l'organisation.

Utilisant comme modèle la théorie de Herzberg, Sergiovanni (1969) examine les attitudes au travail de 71 enseignants des niveaux primaire et secondaire de Monroe County, New-York. Les résultats de son étude (p. 258) indiquent que le sentiment de réalisation de soi, la reconnaissance

et la responsabilité sont des facteurs qui contribuent le plus à la satisfaction des enseignants au travail. Il précise que ces facteurs constituent des récompenses que l'enseignant ne peut obtenir que par sa performance au travail et, qu'en fait, ces facteurs de satisfaction dépendent de la performance. Il ajoute que si la performance est récompensée en termes de succès personnel intrinsèque et de reconnaissance extrinsèque, elle tendra à se répéter. Par contre, les relations interpersonnelles (avec les subordonnés et avec les pairs), la supervision technique, la politique et l'administration de l'école de même que la vie personnelle sont des facteurs qui contribuent grandement à la non-satisfaction des enseignants au travail. Ces facteurs tendent à se concentrer autour de conditions et de circonstances que les enseignants espèrent maintenir à un niveau acceptable (pp. 258-259).

Wagstaff (1969) examine la relation existant entre le comportement administratif des principaux d'écoles secondaires et les besoins interpersonnels des enseignants. Les données indiquent qu'une relation très significative existe entre le comportement administratif des principaux d'écoles et la satisfaction des besoins interpersonnels des enseignants. En fait, plus le comportement administratif des principaux est orienté vers les relations humaines, plus les enseignants expérimentent un degré de satisfaction élevé au plan de leurs besoins interpersonnels. Par contre, moins le

comportement administratif des principaux est orienté vers les relations humaines, moins les enseignants expérimentent de la satisfaction à l'endroit de leurs besoins interpersonnels.

Tirpak (1970) tente, au moyen de cette recherche, de déterminer si un climat fermé ou ouvert (environnement psychologique) est relié d'une certaine façon aux caractéristiques personnelles des principaux d'écoles. Les résultats des tests statistiques indiquent que les principaux dont les écoles se caractérisent par un climat fermé tendent à avoir des traits de personnalité similaires aux principaux dont les écoles se caractérisent par un climat ouvert, mais à un degré moindre. L'auteur fait remarquer que les principaux oeuvrant dans des écoles où le climat est ouvert tendent à se contrôler davantage, à être plus exigeants et à réussir mieux dans des activités de production que les principaux oeuvrant dans des écoles où le climat est fermé. De plus, les enseignants oeuvrant dans des écoles où le climat est ouvert connaissent un niveau de satisfaction élevé, tandis que les enseignants oeuvrant dans des écoles où le climat est fermé expérimentent un faible niveau de satisfaction.

Chung (1970) étudie la corrélation pouvant exister entre la satisfaction des enseignants et le style de management d'un principal d'école publique centré sur les enseignants.

La procédure qu'il utilise propose que le concept de management centré sur les enseignants réduise l'incompatibilité existant entre le besoins socio-psychologiques des enseignants et les modèles de management monocratiques et bureaucratiques dans les organismes scolaires. Les données ont été recueillies par voie de questionnaires distribués à des enseignants de 21 écoles publiques de différentes municipalités du sud du Michigan. Les résultats révèlent qu'un style de leadership centré sur les enseignants est vu par ceux-ci comme produisant une plus grande satisfaction au travail. Et, selon les enseignants, ce style de leadership comprend des dimensions telles que: 1) la participation à la prise de décision, 2) une supervision moins serrée, 3) le soutien administratif au sujet de leur croissance professionnelle, 4) des relations personnelles élevées, et 5) des relations interpersonnelles accessibles. L'auteur souligne que cette conception du style de leadership constitue un support utile pour l'amélioration des relations interpersonnelles dans les organismes scolaires.

Null (1970, p. 350), est d'avis que les concepts de Maslow concernant la hiérarchie des besoins peuvent être significatifs pour le principal d'école en ce qu'ils lui permettent une compréhension des besoins personnels de ses enseignants. Aussi précise-t-il (pp. 350-351) que le principal devrait: 1) concentrer son attention sur les besoins que les enseignants peuvent satisfaire au moyen de leur performance

au travail, 2) comprendre le fait que de s'astreindre à combler les besoins physiologiques et de sécurité des enseignants ne peut garantir leur satisfaction au travail, 3) réaliser que, les besoins de l'ensemble des enseignants n'étant pas opérationnels au même niveau et que les façons de satisfaire ces besoins diffèrent d'une personne à l'autre, il doit connaître et comprendre chacun de ses enseignants et les considérer comme des personnes à part entière, 4) favoriser l'autonomie et l'équité parmi les enseignants. C'est de cette façon, de conclure l'auteur (p. 351) que le principal peut aider chaque enseignant à apporter une contribution substantielle qui soit à la fois orientée vers les objectifs de l'école et personnellement satisfaisante.

Trusty et Sergiovanni (1971) examinent les déficiences ressenties par les enseignants et les administrateurs d'un système scolaire au niveau de la satisfaction de leurs besoins. Prenant comme cadre théorique les modèles de motivation de Maslow et de Porter, l'étude vise à spécifier les différences dans la perception existant entre la satisfaction actuelle et désirée des besoins au niveau de chaque palier du management. Les auteurs assument (pp. 438-439) que plus grande est la déficience dans la satisfaction des besoins, plus grande sera la non-satisfaction des répondants. Un questionnaire conçu à cet effet fut complété et retourné par 90 enseignants d'écoles primaires, 111 enseignants d'écoles

secondaires et 32 administrateurs scolaires.

Dans le cas des enseignants, les plus grandes déficiences furent identifiées au niveau des besoins d'estime de soi, d'autonomie et de réalisation de soi (p. 446). Le manque d'estime de soi, qui leur est conféré par leur position dans l'école, représente la plus grande source de non-satisfaction chez les enseignants des niveaux primaire et secondaire. Face à cette situation, et compte tenu du fait que les administrateurs expérimentent une plus grande satisfaction que les enseignants au plan de leurs besoins d'estime de soi, les auteurs proposent que soit ré-examiné le rôle de l'enseignant de même que les attentes que les administrateurs scolaires entretiennent à l'endroit de ce rôle (p. 447). Ils précisent que l'établissement de hiérarchies distinctes pour les enseignants et les administrateurs permettrait une telle ré-organisation. Dans une telle perspective, l'administrateur s'occuperait moins des tâches de même que du contenu de l'enseignement et concentrerait son action vers des tâches de nature davantage administratives. Sous un tel système, les enseignants tendraient à assumer davantage de responsabilités en ce qui concerne le contenu et la méthodologie d'enseignement de même que le comportement et l'évaluation des pairs. Cette proposition se base sur la prémise selon laquelle les enseignants, au fur et à mesure qu'augmentent leur compétence et leur maturité, ont besoin davantage de responsabilités et

d'opportunités pour assurer leur croissance personnelle et professionnelle.

Dans cette étude, Feitler et Blumberg (1971) décrivent la transition d'une école d'un type de management autoritaire à un type de management démocratique. Ils indiquent, à cet effet, la façon dont le principal, de concert avec des agents externes, s'y est pris afin d'améliorer les habiletés interpersonnelles des enseignants et de les impliquer dans les prises de décision de l'école. Les données de l'étude indiquent que le mode de résolution des problèmes, qui était autrefois de type bureaucratique, fut dorénavant orienté vers le groupe (p. 210). Les enseignants étaient désormais impliqués dans les problèmes de l'école et en partageaient la responsabilité. Des entrevues réalisées suite à l'expérimentation révèlent que (p. 213): 1) les enseignants étaient plus satisfaits en relation avec leur école en tant que lieu de travail, 2) l'interaction entre les enseignants a connu une augmentation appréciable, 3) l'implication des parents et de la communauté dans la vie de l'école devint "modus operandi", 4) les enseignants déployaient davantage d'efforts afin de rencontrer les besoins académiques, sociaux, émotionnels et physiques des étudiants.

Singer (1971, p. 80) souligne l'importance, pour le principal, d'impliquer les enseignants dans le processus de prise de décision concernant le programme d'enseignement.

Il précise que le principal ne peut améliorer l'enseignement que si les enseignants sont intimement impliqués dans la formulation des idées aussi bien que dans l'implantation et le développement de ces idées sous forme de programme. Il soutient que lorsque les enseignants sont vraiment impliqués dans des programmes qui leur sont vitaux, ils deviennent intéressés par les résultats et que cet intérêt conduit à leur engagement vers le succès des programmes.

Snyder (1971) tente, au moyen de cette étude, de déterminer l'effet de la perception du rôle des enseignants de niveau secondaire dans le processus de prise de décision de l'école sur leur moral. L'analyse de la prise de décision s'appuie sur la théorie de la dissonance de Festinger. Pour les fins de cette étude, la dissonance dans la prise de décision est considérée comme étant la différence entre la perception des enseignants à l'endroit de leur rôle idéal de prise de décision et leur perception du rôle actuel de prise de décision que leur fournit leur école. De plus, certaines variables biographiques des enseignants sont examinées afin de déterminer leur valeur de prédiction de la dissonance dans la prise de décision.

Les résultats de l'étude démontrent que, à un niveau de .05, il existe un degré significatif de dissonance dans la prise de décision des enseignants oeuvrant dans les écoles investiguées. De plus, il existe une corrélation

significative, à un niveau de .05, entre cette dissonance et le moral des enseignants. Et il s'avère que cette corrélation est de nature négative: ainsi, à mesure que la dissonance augmente, le moral des enseignants tend à décroître, et à mesure que la dissonance décroît, le moral des enseignants tend à augmenter.

Mendoza (1971, p. 23) est d'avis qu'il existe plusieurs façons d'augmenter la motivation chez les enseignants. Elle avance que les enseignants qui débutent leur carrière pourraient tout d'abord satisfaire leurs besoins de sécurité si les administrateurs scolaires leur donnaient l'assurance qu'ils peuvent, au moyen du programme de l'école, remplir leur première affectation. Les relations interpersonnelles, pour leur part, peuvent être améliorées par la prépondérance d'une atmosphère saine où certaines ressources telles des salons et des aires de travail pour les enseignants, de même que des occasions où les enseignants peuvent partager leurs idées sont présentes dans l'école.

Par ailleurs, elle croit que les besoins d'estime de soi et de compétence pourraient être satisfaits chez les enseignants si les administrateurs scolaires entretenaient avec eux des relations de support caractérisées par un respect mutuel et une attitude positive. L'auteur précise que l'administrateur scolaire peut, à cet effet, employer plusieurs techniques telles: 1) utiliser adéquatement le potentiel des

enseignants, 2) aider l'enseignant à se fixer des objectifs raisonnables, 3) l'assister à percevoir l'atteinte des objectifs, 4) travailler avec l'enseignant dans des tâches qui favorisent le meilleur emploi possible de son potentiel, 5) soutenir l'enseignant en projetant de lui une bonne image devant les étudiants et les parents, 6) reconnaître sa compétence et sa réussite dans l'école par des moyens aussi diversifiés que des encouragements verbaux et écrits et la liberté dans la supervision, et 7) lui permettre de porter des jugements qui se basent sur son expertise professionnelle.

L'auteur est, en dernier lieu, d'avis que l'école devrait promouvoir l'avancement des enseignants dans le domaine de l'enseignement. Elle soutient, à cet effet (p. 24), qu'une affectation différenciée du personnel représente un moyen d'émanciper les enseignants en ce qu'elle change et élargie leur rôle, augmente leur autonomie et leur pouvoir de prise de décision, offre de l'avancement dans la carrière et place les enseignants en position d'assurer une fonction régulatoire dans leur intervention. Conséquemment, un tel système reconnaît leur croissance professionnelle, encourage leur développement personnel et leur fournit de nouvelles bases d'estime de soi.

Belasco et Alutto (1972) examinent la relation existant entre la participation des enseignants dans la prise de décision de l'école et leur satisfaction au travail. La variable

de participation à la prise de décision fut conceptualisée comme étant l'écart qui existe entre les niveaux de participation actuel et désiré (p. 44). Cette approche a permis l'identification de trois états de décision: privation, équilibre et saturation. La satisfaction fut, elle, définie comme étant la volonté de demeurer dans l'organisation en dépit de la variété des incitations à la quitter. Les résultats de la recherche indiquent que le climat décisionnel constitue un facteur majeur influençant le niveau de satisfaction des enseignants dans le sens où les enseignants dont le niveau de satisfaction est bas (c'est-à-dire ceux qui voudraient davantage quitter leur emploi) possèdent aussi le niveau le plus élevé de privation en ce qui concerne leur participation dans la prise de décision (p. 54).

Constatant, toutefois, que le besoin d'une participation accrue aux décisions organisationnelles ainsi que les niveaux de satisfaction ne sont pas également distribués à travers les groupes d'enseignants (p. 55), les auteurs suggèrent que la stratégie du management reconnaisse qu'une approche univoque en ce qui a trait à la participation des enseignants à la prise de décision aura des impacts différents sur les niveaux de satisfaction des différentes strates de la population enseignantes (p. 56). Il serait donc nécessaire, selon eux, d'identifier les sous-groupes d'enseignants dont le niveau de privation est particulièrement élevé et d'élaborer,

par la suite, un programme de management participatif qui rencontre les besoins de ces enseignants particuliers.

Miskel (1972) tente de décrire la motivation au travail d'un groupe de 432 enseignants d'écoles publiques de l'état du Kansas. Les résultats de la recherche soutiennent partiellement l'assertion selon laquelle les individus dont les mobiles sont élevés recherchent des récompenses intrinsèques dans des situations instables n'offrant que peu de stabilité (p. 50). L'auteur note également (p. 51) que les données recueillies au sujet de la motivation au travail des enseignants plus jeunes plaçant les administrateurs devant un certain dilemme. Les jeunes enseignants ne désirent pas seulement un meilleur salaire de même que de meilleurs avantages sociaux, mais ils veulent aussi avoir l'opportunité de changer et d'être créateurs. En regard de cette situation, l'initiative des administrateurs scolaires devrait porter sur deux volets (p. 52): 1) ils devraient tout d'abord élaborer un processus qui place l'emphase sur l'amélioration des conditions de travail, et 2) ils devraient aussi faire en sorte que l'autonomie des enseignants soit augmentée en ce qui concerne le contrôle de la classe.

Biondolillo (1972, p. 38) considère que l'engagement constitue l'un des éléments essentiels d'un programme d'amélioration des enseignants. Il est d'avis que lorsque l'on encourage les enseignants à participer, comme une équipe, à la

planification, à l'enseignement et à l'évaluation, ceux-ci deviennent habituellement plus enthousiastes à l'égard de l'amélioration de l'instruction. Et il précise qu'en vue d'assurer un bon moral dans l'école, le principal doit faire l'impossible en vue de fournir de bonnes conditions de travail aux enseignants (ressources adéquates, élimination des tâches routinières et supplémentaires, liberté d'accès à une forme d'administration démocratique et coopérative). Dans ce type d'atmosphère, les enseignants sont encouragés à participer aux prises de décision et leur contribution est reconnue. L'auteur conclue en ajoutant que l'innovation ne peut que se développer dans un environnement qui fournit aux enseignants l'opportunité de planifier, évaluer et changer par le biais d'un processus coopératif et démocratique (p. 38).

Throop (1972) examine l'influence que des variables telles que le style de supervision du principal et les différences perceptuelles entre le principal et les enseignants à l'endroit des caractéristiques organisationnelles de leur école peuvent avoir sur la satisfaction au travail des enseignants d'écoles élémentaires. Un total de 15 écoles élémentaires ont participé à la recherche. La présente étude corrobore les recherches antérieures qui indiquent que les principaux perçoivent les caractéristiques organisationnelles de leurs écoles différemment de leurs enseignants. Il s'y dégage, en fait, une tendance pour les principaux à percevoir

leurs écoles comme démontrant des caractéristiques plus participatives que ne le perçoivent les enseignants de ces écoles. De plus, les données de la recherche indiquent que lorsqu'un enseignant perçoit le principal comme démontrant un style de supervision indirect, caractérisé par une relation de support, il y a une diminution de la différence perceptuelle entre le principal et l'enseignant et une augmentation de la satisfaction au travail chez ce dernier. L'inverse se produit lorsqu'un enseignant perçoit le principal comme démontrant un style de supervision direct, caractérisé par une relation évaluative. Il se manifeste alors une augmentation de la différence perceptuelle entre le principal et l'enseignant et une diminution de la satisfaction au travail de celui-ci. Cette évidence soutient l'hypothèse de cette recherche, à savoir que le style de supervision du principal produit une influence directe au niveau de la différence perceptuelle entre le principal et l'enseignant qui, elle-même, a une influence directe sur la satisfaction au travail de l'enseignant.

Parsons (1972) est d'avis que les superviseurs qui travaillent directement avec les enseignants et qui désirent influencer les pratiques de ceux-ci en classe et encourager leur croissance professionnelle doivent se comporter en congruence avec les attentes que les enseignants manifestent à l'égard de la participation, du support social et d'un

leadership stimulant. Quoique ces styles et ces comportements puissent varier quelque peu, selon l'auteur, en raison des nombreux rôles de supervision ainsi que des caractéristiques des enseignants et de l'école, il semble que le superviseur efficace soit celui qui, d'après les perceptions des enseignants, 1) tente de démontrer un leadership démocratique, 2) est proche de l'enseignant qu'il tente d'aider, 3) utilise ses habiletés en vue de faciliter la croissance personnelle et institutionnelle, 4) donne du support social aux enseignants, et 5) implique son personnel dans le processus de prise de décision de l'école.

Nielsen (1972) avance qu'il est possible, pour le principal, de motiver ses enseignants en les impliquant directement dans le processus de prise de décision de l'école. Elle précise (pp. 136-137) que le fait de 1) confier aux enseignants la responsabilité d'utiliser le budget de l'école, de prendre des décisions concernant les besoins en matériel, 2) d'établir leurs propres objectifs pédagogiques, 3) déterminer leurs propres programmes d'enseignement, 4) d'en mesurer les résultats, et 5) planifier des rencontres avec le principal au sujet de leur progression peuvent se révéler autant de moyens efficaces pour favoriser leur liberté, leur sens des responsabilités, leur autonomie de même que leur "accountability".

Ellenburg (1972, p. 42) soutient que le comportement du principal (ses attitudes, ses politiques, ses procédures, sa compréhension des enseignants et son approche philosophique des problèmes) semble constituer le facteur majeur qui influence le moral des enseignants. Il précise (p. 43) que, pour augmenter le moral des enseignants, le principal devrait:

- 1) garder les lignes de communication ouvertes en tout temps entre lui-même et son personnel aussi bien qu'à l'intérieur même du groupe d'enseignants; en communiquant avec le personnel, le principal devrait tâcher de respecter ses enseignants et de les aborder avec dignité en les considérant comme des professionnels, 2) soutenir, collectivement et individuellement, les membres de son personnel de façon à ce qu'ils puissent se développer personnellement et professionnellement, et 3) impliquer les enseignants dans les opérations de l'école; lorsque ceux-ci sont impliqués dans la vie de l'école, leur compréhension des fonctions du principal augmente, et ceci affecte positivement leur moral.

L'auteur ajoute que bien que l'administration démocratique doive être employée avec beaucoup de précaution, les problèmes qui affectent les enseignants doivent leur être référés afin qu'ils puissent les prendre en considération et, possiblement, prendre une décision. Il conclut en disant (p. 44) que lorsque les enseignants sentent qu'ils ont influencé les politiques à l'intérieur desquelles ils

interviennent, ils s'identifient davantage aux objectifs de leur équipe de travail.

Plaxton et Bumbarger (1973, p. 21) tentent de déterminer les relations qui existent entre le pouvoir légitime (l'autorité en matière de prise de décision) accordé aux membres d'un groupe et 1) le modèle d'interaction dans le groupe, 2) le temps requis pour parvenir à une décision, 3) la satisfaction des membres, et 4) l'engagement des membres dans la décision retenue. Les résultats de l'étude indiquent (p. 23) que l'augmentation du pouvoir légitime accordé aux membres non-leaders dans la prise de décision de groupe est associée à des changements positifs dans: 1) les modèles d'interaction dans le groupe, 2) le degré d'engagement dans les décisions retenues, et 3) le degré de satisfaction des membres. Les auteurs concluent en disant que le fait d'allouer aux enseignants un pouvoir réel en matière de prise de décision, légitimé par l'emploi de décisions majoritaires et de consensus, peut produire chez ces derniers un plus grand engagement de même qu'une plus grande satisfaction en regard des décisions prises dans l'école (p. 24).

L'idée selon laquelle les éducateurs pourraient différer des hommes d'affaires au niveau des facteurs de motivation de Herzberg et des orientation de sécurité de Blum fut vérifiée par Thornton et al. (1973). Des questionnaires parallèles furent utilisés afin de mesurer les variables de motivation.

L'échantillon est composé de 432 enseignants, de 118 administrateurs et de 192 managers du domaine de l'industrie. Les résultats de l'étude indiquent que les éducateurs placent davantage l'emphase sur les facteurs environnementaux et de sécurité. Les hommes d'affaires obtiennent généralement des scores plus élevés au niveau du désir de compétition.

Byrnes (1973) examine les relations existant entre trois variables: 1) le style de supervision des administrateurs scolaires tel que perçu par les enseignants, 2) le degré de participation des enseignants dans les prises de décisions de l'école, et 3) la satisfaction des enseignants au travail. Les données de cette étude furent obtenues de 262 enseignants d'écoles secondaires de la région de Carleton, Ontario. Les résultats de l'étude indiquent, entre autres, que les enseignants qui perçoivent le management comme étant plus participatif connaissent une plus grande satisfaction au travail que les enseignants qui perçoivent le management de l'école comme étant moins participatif.

Suite à l'application d'une version modifiée de la hiérarchie des besoins de Maslow à une population de 1593 enseignants oeuvrant dans 36 écoles secondaires de l'Illinois, Sergiovanni et Carver (1973) indiquent que les enseignants ont généralement bien satisfaits leurs besoins des niveaux inférieurs et, qu'en contre-partie, ils sont beaucoup moins satisfaits en relation avec les besoins des trois niveaux

supérieurs qui, eux, sont rattachés à la tâche elle-même (p. 62). Ils précisent (p. 63) que le besoin d'estime de soi constitue l'agent de motivation le plus puissant chez les enseignants de nos jours. Les résultats de leur étude les amène à conclure que les administrateurs scolaires ne peuvent espérer augmenter ou améliorer la performance des enseignants en leur offrant davantage de sécurité ou de renforcements sociaux. Les enseignants ont plutôt besoin de se sentir appréciés en tant que personnes et en tant que travailleurs professionnels. Une fois qu'ils auront obtenu cette reconnaissance de la part de l'administration, les enseignants pourront, par la suite, satisfaire leurs besoins d'autonomie et de réalisation de soi qui leur permettront de se réaliser par leur travail tout en rencontrant les objectifs de l'organisation.

Cohen (1973) tente d'identifier les facteurs qui sont reliés à la satisfaction et à la non-satisfaction d'enseignants oeuvrant au niveau collégial depuis deux ans. La population visée par l'étude comprend 57 enseignants d'un petit collège du sud de la Californie, 19 enseignants répartis dans 9 collèges de l'est et 146 enseignants d'un grand collège du nord de la Californie. Les réponses indiquent que plus des deux-tiers des facultés de la Californie et plus de la moitié des facultés de l'est expérimentent leur satisfaction de par leurs relations avec les étudiants. De plus, les résultats

de l'étude suggèrent que l'interaction des enseignants avec les étudiants constitue la source majeure de leur motivation intrinsèque à l'égard de la tâche. L'auteur soutient que la satisfaction des enseignants au travail peut le mieux s'améliorer si les administrateurs écartent les obstacles à cette interaction. Il précise qu'à cette fin les administrateurs scolaires devraient: 1) organiser de plus petites classes aux enseignants, 2) leur affecter des assistants qui se chargent des tâches de routine, et 3) leur fournir la sécurité économique.

Au moyen de cette étude, Frankel (1973) revise certaines recherches traitant de la satisfaction au travail chez les enseignants du niveau collégial. Son hypothèse de base est que la satisfaction au travail n'est pas seulement importante pour des raisons humanitaires, mais aussi parce que des enseignants satisfaits sont davantage en mesure de créer un meilleur environnement d'apprentissage pour les étudiants (p. 1). Les résultats de son étude révèlent que, dans l'ensemble, la plus grande source de satisfaction éprouvée par les enseignants découle de leur travail avec les étudiants (p. 6). Cependant, leurs plus grandes sources de non-satisfaction se centrent autour de ce qu'ils perçoivent comme étant des obstacles à leur objectif premier: un enseignement efficace. Ainsi, leur frustration semble être liée au fait que: 1) il y a trop d'étudiants dans les classes, 2) il y a

trop de classes, 3) il n'y a pas suffisamment de temps pour accomplir un travail réellement professionnel, 4) les étudiants possèdent un bagage académique trop hétérogène et des habiletés trop limitées, 5) les enseignants se sentent isolés de l'université. L'auteur mentionne aussi que les bénéfices économiques inadéquats de même que les problèmes rencontrés par les enseignants avec l'administration de l'école figurent au nombre des sources importantes de non-satisfaction des enseignants au travail (p. 8).

Wickstrom (1973), au moyen de cette étude, tente d'identifier les facteurs qui sont perçus par les enseignants comme contribuant à leur satisfaction et à leur non-satisfaction au travail. Composés des facteurs de la théorie de Herzberg et d'une section où les participants devaient décrire des incidents critiques ou périodes où leur satisfaction et leur non-satisfaction furent particulièrement élevées, des questionnaires furent expédiés à un échantillon aléatoire comprenant 470 enseignants de la région de Saskatoon, Saskatchewan. Les résultats de l'étude indiquent (p. 2) que les principaux facteurs de satisfaction chez les enseignants sont: 1) le sentiment d'accomplissement de soi, 2) le travail lui-même, 3) de bonnes relations interpersonnelles avec les subordonnés (les étudiants, dans la plupart des cas), et 4) la responsabilité. Par contre, les principaux facteurs de non-satisfaction chez les enseignants sont: 1) le manque

d'accomplissement de soi, 2) une pauvre politique et une pauvre administration de l'école, 3) des conditions de travail défavorables, et 4) les effets négatifs du travail sur la vie personnelle.

Comme le fait remarquer l'auteur (p. 2), la présente étude ne soutient pas complètement la théorie de Herzberg. D'une part, les facteurs de satisfaction et de non-satisfaction tels que perçus par les enseignants ne correspondent que partiellement à la classification établie par Herzberg au sujet des facteurs qui suscitent la satisfaction et la non-satisfaction chez les travailleurs. D'autre part, tous les facteurs démontrent une nature bipolaire dans le sens où même les facteurs de non-satisfaction les plus importants sont considérés comme déterminants dans un pourcentage plus élevé de séquences satisfaisantes que de séquences non-satisfaisantes.

Les résultats de cette étude indiquent que dans la majorité des cas où les enseignants se disent satisfaits, des facteurs tels le sens d'accomplissement de soi, le plaisir du travail lui-même et de bonnes relations interpersonnelles avec les subordonnés sont présents. L'auteur ajoute que si le principal veut augmenter le sentiment de satisfaction des enseignants au travail, il devrait faire en sorte que ces derniers reconnaissent qu'ils font du bon travail, qu'ils aiment ce travail et qu'ils maintiennent de bonnes relations avec les étudiants. De plus, il précise qu'au fur et à

mesure que la perception des enseignants à l'endroit de leur compétence augmente, ainsi en est-il de leur satisfaction au travail (p. 5).

Jackson (1974) cherche à déterminer s'il existe une relation entre le leadership professionnel (Executive Professional Leadership) du principal et la santé organisationnelle de l'école. Le leadership professionnel est défini comme étant l'effort déployé par un principal en vue d'améliorer la performance de son personnel, et la santé organisationnelle est conçue comme étant un ensemble de processus essentiellement internes qui permet à l'organisation de prendre corps et identité, et comme une base fonctionnelle lui permettant de s'identifier de façon réaliste à son environnement et de résoudre adéquatement les problèmes auxquels il la confronte (p. 24). Suite à une investigation, par voie de questionnaires, au niveau d'un groupe de 46 écoles élémentaires de la Colombie Britannique, les données de l'étude révèlent une corrélation positive et significative entre la santé organisationnelle de l'école et le leadership professionnel du principal (p. 25). L'auteur est d'avis que le principal dont le leadership professionnel est élevé influence possiblement la performance des enseignants en affectant tout d'abord leur moral qui, en retour, influence la réussite des étudiants.

Il précise (p. 26) qu'une école en bonne santé: 1) est orientée vers l'atteinte des objectifs que, conjointement, le

personnel et la direction de l'école se sont fixés et vers lesquels ils travaillent ensemble, 2) démontre une distribution raisonnable de prise de décision partagée entre le principal et les membres de l'organisation. Les décisions impliquant des domaines d'intérêt pour les enseignants, tel le management de la classe, s'y prennent collectivement plutôt qu'unilatéralement. De plus, en maintenant une prise de décision participative dans l'école, même sans l'existence d'une obligation formelle quelconque, le principal tend à réduire les barrières possibles à son leadership. Enfin, l'auteur stipule qu'une école en santé fait un emploi efficient de ses ressources humaines et matérielles.

Inkpen, Ponder et Croker (1975, p. 2) ont identifié, au moyen d'un relevé de la littérature sur le sujet, cinq domaines de prise de décision dans l'école, soit: 1) la planification et l'adaptation du curriculum, 2) le management de la classe, 3) l'organisation du programme d'instruction de l'école, 4) l'organisation générale de l'école, et 5) les bâtisses et l'équipement. S'adressant ensuite, par voie d'un questionnaire, à un échantillon composé de 279 enseignants d'écoles élémentaires de la province de Terre-Neuve, leur objectif consiste, entre autres, à déterminer les relations existant entre les niveaux de participation actuel et désiré des enseignants dans la prise de décision de l'école et leurs niveaux de productivité et de satisfaction. Les données de

l'étude indiquent que les plus grands écarts entre les degrés de participation actuel et désiré se situent au niveau de la planification et de l'adaptation du curriculum indiquant que les enseignants cherchent possiblement à s'impliquer davantage , individuellement ou en groupe, dans des décisions touchant le curriculum. Des différences apparaissent aussi, quoiqu'à des degrés moindre, au niveau des trois domaines suivants. Ces différences reflètent, selon les auteurs, soit un désir chez les enseignants d'une plus grande participation dans ces domaines de prise de décision, soit une volonté généralisée, de leur part, d'étendre davantage leur rôle de prise de décision (p. 4).

Ces résultats portent les auteurs à penser qu'une prise de décision participative dans l'école est la plus susceptible de conduire à des résultats positifs au niveau de la productivité et de la satisfaction des enseignants lorsque le degré de participation actuel de ceux-ci correspond à leur degré de participation désiré. Ils ajoutent (p. 5) que les administrateurs scolaires devraient non seulement tenter de fournir aux enseignants de l'élémentaire une variété d'opportunités par lesquelles ils puissent augmenter leur niveau de participation dans la prise de décision de l'école, mais aussi d'établir spécifiquement le niveau, le type et la forme de participation que préfèrent réellement les enseignants dans les différents domaines de décision.

Balderson (1975) examine les relations pouvant exister entre la base du pouvoir du principal d'école, la satisfaction des enseignants et les qualités des écoles associées à différents types de pouvoir chez le principal. L'auteur a demandé à 426 enseignants répartis dans 41 écoles élémentaires d'identifier le type de pouvoir qu'emploient leurs principaux dans l'exercice de leurs fonctions: le pouvoir personnel (ou de référence), le pouvoir d'expert, le pouvoir de récompense, le pouvoir coercitif ou le pouvoir légitime. Les données de l'étude indiquent que les enseignants, dans la majorité des écoles, considèrent que les principaux utilisent un pouvoir qui se base sur l'expertise (p. 2). De plus, les écoles qui considèrent que le principal emploie un pouvoir d'expert obtiennent aussi les scores les plus élevés en ce qui concerne le moral et la satisfaction des enseignants en regard de la performance du principal ainsi que le degré auquel le principal favorise: 1) l'efficacité du travail des enseignants auprès des élèves, 2) l'expérimentation, de la part des enseignants, de nouvelles idées et de nouvelles techniques, et 3) la suggestion d'idées de la part des enseignants en vue d'améliorer l'école (p. 3). Les écoles où le principal est perçu comme étant coercitif ont toutes, sans exception, enregistré les scores les plus bas en ce qui concerne ces mesures (p. 4).

Le Colorado State Department of Education (1975) soutient, dans ce matériel d'activités personnalisées, que les employés sont généralement plus heureux et plus productifs lorsqu'ils travaillent avec des managers qui croient au management participatif et le mettent en application. Dans cette perspective, le manager efficace: 1) opère selon un système de prise de décision de groupe, 2) fixe des buts et des objectifs élevés, et 3) utilise le principe des relations de support (p. 20). De façon générale, le style de leadership et le climat organisationnel sont considérés comme influençant les fonctions du management qui, à leur tour, ont une influence sur la participation de même que sur l'implication du personnel qui, finalement, affectent l'atteinte des buts de l'organisation (pp. 49-50).

Newton (1975) discute, entre autres, de l'organisation formelle de l'école et signale que celle-ci devrait être organisée en fonction du développement complet de l'enfant. Prenant en considération le rôle-clé du principal, l'auteur examine plusieurs styles de leadership et indique que le style participatif est généralement préféré par les enseignants.

Lall (1975) explique les raisons majeures qui justifient, selon lui, la participation des enseignants dans les prises de décision de même que dans l'administration de l'école.

D'après ce dernier: 1) les individus se développent véritablement par le biais d'une pensée et d'une planification fondées sur la coopération, et ils y développent une plus grande compréhension des problèmes vécus au niveau de l'administration et de l'enseignement, 2) l'administration démocratique constitue un moyen de développer d'excellentes relations avec le personnel, 3) l'administration démocratique facilite l'émergence des habiletés et du potentiel de l'ensemble du personnel enseignant pour le bénéfice de l'organisation entière, 4) la planification élaborée au moyen de la coopération est susceptible d'être supérieure parce qu'elle tient compte de l'apport de plusieurs agents, 5) la participation des enseignants dans l'administration générale de l'école devrait encourager des procédures plus démocratiques dans la classe et fournir de plus grandes opportunités aux étudiants de vivre dans un système démocratique.

Likert et Likert-Gibson (1976, pp. 239-240) indiquent que plusieurs résultats de recherches démontrent que plus les enseignants perçoivent leurs supérieurs comme employant un leadership de support (Système 4) et comme ayant des objectifs élevés à l'égard de leur performance en éducation, moins le taux d'absentéisme chez ces enseignants est élevé.

Suite à une enquête réalisée auprès de 50 principaux et tout près de 700 enseignants répartis dans 50 écoles différentes, Vice (1976, p. 23) a trouvé une relation

significative entre le climat de l'école, représenté par le degré de satisfaction des enseignants à l'endroit du processus de résolution des problèmes, et le style de direction du principal tel que perçu par les enseignants. Les résultats de l'étude indiquent que les écoles qui ont enregistré les scores les plus élevés au niveau du style de direction du principal (style de direction orienté vers l'enseignant) ont aussi obtenu les scores les plus élevés en ce qui concerne le climat (climat plus ouvert) que les écoles dont les scores au niveau du style de direction du principal étaient faibles (p. 24). Ainsi, les écoles où les principaux étaient perçus comme étant centrés sur les enseignants et leur donnaient de l'encouragement, étaient disponibles et accessibles selon les besoins des enseignants, facilitaient leur croissance professionnelle et reconnaissaient leur importance étaient les mêmes écoles où les enseignants percevaient le climat comme étant ouvert. Par contre, les écoles où les principaux étaient perçus par les enseignants comme démontrant un style de direction moins centré sur les enseignants étaient généralement perçus par ceux-ci comme ayant un climat moins ouvert.

Hewitson (1976) tente d'évaluer le degré de satisfaction de 211 enseignants issus de 8 juridictions scolaires de la région d'Edmonton, Alberta, en regard des expériences de supervision. S'appuyant sur une revue de la littérature sur le sujet, l'auteur a élaboré un questionnaire incorporant 19

pratiques de supervision regroupées, par la suite, en cinq catégories: 1) les discussions face-à-face, 2) les visites de classes formelles, 3) la promotion du développement professionnel, 4) la professionnalisation collégiale, et 5) le développement des compétences d'enseignement par l'exemple.

L'analyse des données de la recherche indique qu'une satisfaction relativement élevée chez les enseignants en regard des expériences de supervision est associée de façon significative à une fréquence élevée de la supervision dans trois des cinq domaines (les discussions face-à-face, la promotion du développement professionnel et la professionnalisation collégiale). Il apparaît cependant que ce n'est pas seulement ce que dit ou fait le principal qui influence les sentiments de satisfaction des enseignants, mais aussi la façon dont il le dit ou le fait. Il ressort de cette étude, en définitive, que: 1) la fréquence relative de la supervision est associée à la satisfaction en regard de l'expérience de supervision et promouvoit la satisfaction des enseignants à l'endroit de la supervision, 2) des niveaux élevés de rapport avec le principal favorise la satisfaction des enseignants en regard de l'enseignement, et que 3) des niveaux élevés de rapport avec le principal semble compenser le manque perçu de supervision chez les enseignants (p. 4).

Selon Washington et Watson (1976, pp. 5-6), le principal est considéré comme jouant un rôle-clé dans le

développement et le maintien d'un moral positif chez les enseignants. Le développement d'un moral positif dépend, selon ces auteurs, de l'intégration des besoins des enseignants et des objectifs de l'école ainsi que d'un leadership efficace de la part du principal. Ce type de leadership est créatif et démocratique et reconnaît la valeur de la contribution de chacun des membres du personnel. Un leadership efficace sous-entend, de plus, une communication bilatérale efficace de même qu'une participation des enseignants au processus de prise de décision dans l'école.

Robinson (1976) tente de déterminer les niveaux actuel et désiré de prise de décision des enseignants et des principaux dans les écoles. Les sujets incluent environ 30 principaux de 675 enseignants d'un grand district scolaire de la banlieue de Vancouver, Colombie Britannique. Ceux-ci ont complété un questionnaire portant sur la prise de décision dans leurs écoles. Parmi les données qui émergent de l'étude, il ressort que les enseignants de l'élémentaire et du secondaire désirent participer davantage aux prises de décision dans les écoles. Les principaux de même que les principaux-adjoints sont identifiés comme prenant plus de décisions que tout autre groupe et sont, dans l'ensemble, satisfaits de leurs niveaux de prise de décision. Les enseignants croient que l'implication des principaux dans la prise de décision est plus grande que ne la perçoivent ces derniers et, en

contre-partie, les principaux croient que les enseignants s'impliquent davantage dans les prises de décision que ne le perçoivent ceux-ci.

Cette étude confirme les résultats des recherches précédentes qui indiquent que les niveaux désirés de participation à la prise de décision chez les enseignants sont plus grands que leurs niveaux de participation effectifs. Elle confirme aussi les recherches précédentes à l'effet que le désir, chez les enseignants, de participer à la prise de décision dans l'école varie avec le domaine de décision. Les résultats de l'étude suggèrent que plus le système de prise de décision dans l'école est collégial, participatif ou démocratique plus il affecte positivement la satisfaction des enseignants et la productivité de l'organisation.

Matthews (1976) soutient qu'en tant qu'administrateur, le principal d'école doit travailler par l'intermédiaire d'autres personnes afin d'accomplir les buts de l'organisation. Afin d'influencer le comportement des enseignants vers l'amélioration de la réussite des étudiants, le principal devrait tout d'abord considérer, selon l'auteur, les expériences d'apprentissage des enseignants, le désir des enseignants d'améliorer la réussite des étudiants ainsi que la confiance qu'ont les enseignants dans leur habileté d'améliorer la réussite des étudiants. De plus, les études antérieures indiquent que les perceptions des enseignants à l'endroit de

la valeur que le principal porte à la réussite des étudiants affecte considérablement les efforts des enseignants en vue d'améliorer cette réussite. Matthews (1976, p. 11) avance donc que le principal peut le plus efficacement motiver les enseignants à mettre l'accent sur la réussite des étudiants lorsque les enseignants ont une attitude positive à l'égard de son leadership et lorsqu'ils croient que le principal valorise grandement la réussite des étudiants.

Kampmeier (1976) expose les moyens par lesquels un principal peut aider les enseignants à améliorer leur performance, accomplir leurs buts et retirer plus de satisfaction de leur travail. L'auteur précise (pp. 362-363) que si elles s'appuient sur une conception positive de la nature humaine, les interventions du principal peuvent: 1) promouvoir la participation active des enseignants dans la prise des décisions qui les concernent, 2) faciliter cette relation entre les objectifs et les besoins de enseignants, et 3) favoriser leur engagement dans la résolution des problèmes auxquels ils sont confrontés.

Safferstone (1977, p. 91) précise que le contrat de performance consiste en un schème qui pose clairement les attentes des enseignants et des administrateurs en définissant les objectifs à atteindre, en déterminant les responsabilités pour l'atteinte de ces objectifs et en évaluant les résultats afin de déterminer jusqu'à quel point les résultats

désirés ont été atteints. L'auteur soutient (p. 93) que l'utilisation de ce paradigme qu'est le contrat de performance est congruent avec les théories de la motivation de Maslow et de Herzberg et, qu'en outre, elle permet aux administrateurs scolaires de: 1) maintenir des attentes élevées à l'endroit de la performance, 2) encourager les enseignants à diriger leurs comportements vers l'atteinte des objectifs, 3) stimuler l'autonomie des enseignants dans la prise de décision, et 4) fournir de la reconnaissance et récompenser les enseignants qui rencontrent ou dépassent les critères de performance établis.

D'après Yeakey et Johnston (1977, pp. 161-162), le principal peut adéquatement motiver son personnel si, conjointement, l'administration centrale, les principaux ainsi que les enseignants engagent leurs efforts vers l'implantation de l'enrichissement de la tâche (telle que définie par Herzberg) via le changement dans les rôles des enseignants et des principaux. Ceci impliquerait que les enseignants soient prêts à s'engager dans un changement qui exigerait d'eux qu'ils acceptent la responsabilité de développer leur rôle. Il exigerait, de plus, que les enseignants acceptent la notion d'"accountability" de leur performance. Les auteurs précisent, qu'à cette fin, les principaux de même que l'administration centrale doivent s'impliquer dans la redéfinition et l'enrichissement du rôle du principal de façon à ce que

celui-ci puisse exercer son autonomie et sa créativité et satisfaire ainsi ses besoins d'estime de soi, de réalisation et de reconnaissance. Sous un tel changement organisationnel, le personnel enseignant devrait pouvoir étendre et définir le curriculum selon les besoins et rencontrer, de cette manière, plus efficacement les besoins des étudiants.

Cooper (1977) tente, au moyen de cette étude, de déterminer s'il existe une relation significative entre le moral des enseignants et leur efficacité à l'enseignement telle que perçue par les étudiants. L'échantillon des personnes prenant part à cette étude est composé de 129 enseignants de niveau collégial de même que de leurs étudiants. Une relation significative fut trouvée entre les mesures de satisfaction à l'enseignement, le support à l'éducation accordé par la communauté, la satisfaction globale des enseignants face à leur travail et les notes attribuées par les étudiants à l'égard de l'efficacité des enseignants à leurs tâches. L'auteur remarque que la perception des enseignants à l'endroit de leur satisfaction au travail est reliée positivement à leur efficacité à la tâche, et que leur satisfaction globale au travail montre une relation positive avec leur efficacité à la tâche. Ces résultats suggèrent que les enseignants les plus efficaces sont aussi ceux qui possèdent le moral le plus élevé et qui expérimentent une plus grande satisfaction au travail.

La façon dont le principal peut probablement le mieux intervenir dans le développement et le maintien des habiletés essentielles chez les enseignants consiste, selon Braught (1977, p. 158-159), à leur donner de son temps et du support positif. Ainsi, le principal, dans le cadre d'observations de la performance des enseignants, peut employer à profit des renforcements positifs qui soulignent les points forts de leur intervention. L'auteur souligne que les renforcements positifs tendent alors à encourager l'enseignant à répéter les habiletés spécifiques mentionnées et, plus important, stimulent l'enseignant à accroître son attention à l'égard de la qualité de l'instruction en général.

Even (1977, p. 54) soutient que plus les enseignants sont satisfaits au travail, plus ils démontrent une attitude positive à l'égard de leurs superviseurs. Elle précise (pp. 55-57) que la manifestation de cette attitude positive peut s'expliquer par la présence de nombreuses variables dans le comportement du superviseur. Ainsi, il semble que ce dernier suscite davantage d'attitudes positives chez les enseignants lorsqu'il: 1) accepte leurs suggestions, 2) clarifie leurs tâches, 3) ne démontre pas de favoritisme parmi les enseignants, 4) visite régulièrement les enseignants en classe et leur donne du soutien, 5) constitue une source d'information importante et aidante, 6) permet aux enseignants de partager leurs expériences, 7) explique les raisons

du changement, et 8) encourage l'amélioration du programme d'enseignement. L'auteur ajoute (p. 61) que le superviseur qui encourage les enseignants à poser des questions, à exprimer leurs idées et, en général, à s'impliquer dans le processus de prise de décision relatif au programme d'enseignement facilite l'association entre les pratiques de supervision et la satisfaction des enseignants au travail.

Hayes (1977, p. 16) est d'avis que l'administrateur scolaire devrait découvrir et mettre en application les meilleures techniques possibles afin de motiver les enseignants au travail. Aussi propose-t-il certaines règles à cet effet: 1) les gens reconnaissent toujours leurs besoins et se comportent de façon à les satisfaire; l'administrateur qui réalise ce fait peut permettre aux enseignants de soutenir leur propre motivation, 2) les gens tendent à se comporter en relation avec les attentes des autres; l'administrateur doit, par conséquent, examiner sa façon de penser et vérifier s'il encourage des comportements négatifs chez son personnel, 3) ce que les gens font ont du sens pour eux, même si cela trouble les autres; aussi l'administrateur doit-il se placer dans la position de ses subordonnés lorsqu'il analyse ses relations de travail avec son personnel.

Ingle et Munsterman (1977) tentent de vérifier plusieurs hypothèses concernant la congruence des valeurs des principaux et des enseignants et la satisfaction du groupe dans

des écoles élémentaires. L'analyse des données révèle qu'il existe une divergence plutôt qu'une congruence entre les valeurs des principaux et des enseignants dans les écoles où la satisfaction est élevée. De plus, les enseignants oeuvrant dans ce type d'écoles perçoivent les principaux comme étant plus démocratiques que ne le perçoivent les enseignants qui travaillent dans des écoles où la satisfaction du groupe est faible. Les résultats de la recherche indiquent que le principal constitue la personne-clé qui peut favoriser le moral du personnel. Il semble, en effet, que le principal qui :

- 1) peut travailler avec des personnes dont les valeurs sont différentes des siennes, 2) utilise un leadership démocratique, 3) se rallie au consensus général, et 4) accepte de travailler en fonction des objectifs qui en découle favorise une satisfaction élevée dans son école (p. 14).

Smith (1977) examine le rôle que jouent des variables organisationnelles et occupationnelles dans la détermination de l'importance que les individus attribuent à leur engagement au travail et à leur niveau correspondant d'implication dans la tâche. Suite à une revue de la littérature portant sur les motivations au travail et les structures organisationnelles, l'auteur présente plusieurs propositions en vue d'en faire une évaluation empirique. Ces propositions gravitent autour de la thèse selon laquelle le potentiel perçu de récompense au travail affecte directement le niveau d'engagement

individuel au travail. De plus, il est avancé que certains aspects de la structure formelle de l'organisation devraient avoir une grande influence sur les perceptions des travailleurs quant aux récompenses potentielles.

En adaptant les propositions générales à un échantillon de principaux et d'enseignants répartis dans 53 écoles élémentaires de l'état du Michigan, il ressort que les principaux et les enseignants du niveau secondaire font face à une structure de récompense plus avantageuse que les enseignants et le personnel du niveau primaire. De plus, les principaux montrent un plus grand engagement à l'endroit du travail que les enseignants et, à l'intérieur de cette catégorie, le personnel des écoles secondaires démontrerait un plus grand engagement dans le travail que le personnel des écoles élémentaires. Au niveau intra-occupationnel, les propositions suggèrent que les écoles où l'on enregistre des scores élevés en ce qui concerne la hiérarchie, la spécialisation, l'emploi de critères d'évaluation universels, et où l'on obtient des scores peu élevés en ce qui a trait à la centralisation de l'autorité devraient encourager un plus grand engagement de même qu'une plus grande implication de leurs employés au travail. Les résultats de cette étude indiquent, qu'au plan de la motivation au travail, une organisation bureaucratique ne décourage pas nécessairement au travail, même chez les travailleurs professionnels. Ils présentent plutôt

l'évidence, selon l'auteur, que la structure d'opportunité au travail, telle que représentée par des facteurs occupationnels et organisationnels, peut avoir des conséquences majeures sur la perception et le comportement du travailleur.

Roberts (1977) examine la relation existant entre les caractéristiques du leadership chez le principal telles que perçues par les enseignants, et la perception chez le principal des facteurs de motivation au travail des enseignants. Les données furent obtenues à partir des réponses de 48 principaux et 305 enseignants répartis au hasard de 48 écoles élémentaires et secondaires de Colorado Springs. Les résultats de l'étude suggèrent que les principaux tendent à mettre l'accent sur des facteurs de motivation davantage extrinsèques que les enseignants, et que les principaux peuvent augmenter la productivité des enseignants en plaçant l'emphase sur des facteurs de motivation intrinsèques tels le travail lui-même et l'atteinte des objectifs.

Le National Institute of Education, Washington, D.C. (1978) indique que lorsque le principal donne une plus grande influence à ses enseignants dans l'école, non seulement leur satisfaction au travail et leur moral augmentent-ils, mais les enseignants deviennent plus sensibles à ses requêtes. Le principal obtient ainsi davantage de pouvoir en distribuant ce pouvoir. En fait, parce que le pouvoir semble réciproque, une augmentation du pouvoir chez les enseignants

conduirait à une augmentation équivalente du pouvoir chez le principal. De plus, dans ses tentatives d'augmenter les niveaux de contrôle et, par conséquent, l'efficacité de son école, le principal se situe dans une position des plus favorable lorsqu'il est perçu comme étant sensible aux besoins de son personnel. La satisfaction des enseignants à l'endroit de leur principal est considérée comme étant en relation directe avec le style de management du principal.

Isherwood et Taylor (1978, p. 269) démontrent que l'administrateur scolaire constitue la figure-clé en relation avec la satisfaction des enseignants. Il ressort, en effet, que le degré de satisfaction des enseignants dépend de la qualité des relations dans lesquelles ils sont impliqués avec l'administration de même que de la qualité du leadership dispensé dans l'école. Il apparaît, en définitive, que les enseignants préfèrent les principaux qui les impliquent dans la prise de décision.

Harckham et McCauley (1978) tentent de mesurer et de comparer le niveau de réalisation de soi de 199 enseignants d'écoles secondaires et de comparer les systèmes organisationnels en opération dans ces 20 écoles secondaires. L'étude veut spécifiquement vérifier le degré auquel le besoin de réalisation de soi des enseignants et des étudiants est satisfait dans les différents types de systèmes organisationnels.

Il y est assumé que plus le système de management de l'école est participatif, plus les enseignants et les étudiants peuvent se réaliser. Cette hypothèse est généralement confirmée. Les auteurs concluent qu'un management efficace de l'école, tel que mesuré par le sentiment de réalisation des enseignants et des étudiants, est non seulement contingent avec l'expérience mais aussi avec la volonté des administrateurs scolaires d'examiner et d'adopter de nouvelles techniques et de nouveaux styles de management.

Schiff (1978, p. 122) est d'avis que, par l'entremise du processus de supervision, le principal se doit de faciliter la réalisation maximale des habiletés potentielles de son personnel en accord avec ses objectifs de performance. Il précise (p. 123) qu'à cet effet, le style de leadership du principal doit être facilitant et permettre à chaque membre du personnel d'atteindre un niveau optimal d'efficacité. Il ajoute que bien qu'un style de leadership décentralisé, orienté sur la personne et non-directif puisse se révéler très efficace, qu'un style démocratique ou transactionnel par lequel le principal et le personnel déterminent conjointement leurs objectifs et ceux de l'école est probablement le plus efficace.

La demande d'"accountability" en éducation mène à la nécessité d'employer efficacement les ressources limitées des institutions scolaires. Howard (1978) soutient que puisque la

vitalité d'une institution constitue la véritable mesure de sa force, toutes les décisions doivent être prises en termes d'effet sur le moral et la motivation des employés. A cet égard, il précise que la tâche majeure de l'administrateur scolaire consiste à organiser la participation dans la faculté, à y développer un type de climat particulier et à fournir les ressources et les outils susceptibles de rendre ce climat efficace. Cet article rapporte une expérience réalisée en ce sens à Eastern College, Pennsylvanie, où l'objectif consistait spécifiquement à améliorer la communication dans la faculté et, par le biais de l'enseignement d'habiletés de management, rendre possible une participation plus efficace des enseignants dans le processus de prise de décision de l'organisation.

Wingo (1978, p. 27) est d'avis que le principal d'école peut améliorer le moral de ses enseignants par l'introduction dans l'école d'un système de direction démocratique où l'accent est placé sur la participation des enseignants dans la prise de décision. Il indique (pp. 27-29) que le principal peut parvenir à implanter efficacement un tel système de direction dans l'école: 1) en impliquant les enseignants dans le changement, à savoir dans l'identification des problèmes, la planification, l'exécution et l'évaluation de l'action, 2) en établissant un climat de communication ouverte où les enseignants, étant préparés au compromis, peuvent devenir

créateurs, ne plus s'en remettre aux seules attentes du principal et éviter que les décisions ne se polarisent autour d'une seule personne, 3) en diffusant l'information de façon à ce que tous les enseignants aient un niveau relativement identique de compréhension du problème avant qu'une décision ne soit prise, 4) en formant un comité qui, après consultation du groupe d'enseignants, peut prendre des décisions rapidement, 5) en se faisant évaluer par les enseignants, les étudiants et les parents; l'utilisation de l'évaluation de ces divers agents peut sensibiliser davantage le principal à leurs besoins et lui permettre d'établir ses objectifs en conséquence et d'améliorer la qualité des programmes et la vie de l'école, 6) en résolvant les plaintes des parents de concert avec les enseignants; en présentant aux enseignants toute l'information et en leur demandant leurs perceptions de même que leur avis sur le problème, le principal développe leur habileté à résoudre des problèmes et les implique directement dans la prise de décision.

Hewitson (1978) examine les relations existant entre 1) l'implication des enseignants dans la prise de décision, 2) la satisfaction des enseignants avec ce présent degré d'implication (c'est-à-dire la satisfaction professionnelle), 3) le sentiment de rapport des enseignants avec le principal, et 4) la satisfaction des enseignants avec l'enseignement en tant que carrière (c'est-à-dire la satisfaction reliée à la

carrière d'enseignement). A cet effet, l'auteur a élaboré un questionnaire auquel ont répondu 213 enseignants répartis dans 70 écoles publiques de la région d'Edmonton, Alberta. Les résultats de l'étude indiquent que: 1) l'implication des enseignants dans la prise de décision est significativement associée à leur satisfaction professionnelle, 2) cette implication "per se" des enseignants dans la prise de décision ne semble pas contribuer à leur satisfaction avec l'enseignement en tant que carrière de façon aussi substantielle que le suggère la littérature sur le sujet, 3) la satisfaction professionnelle des enseignants est significativement associée à des niveaux de rapport élevés avec le principal, et que 4) le degré de rapport avec le principal est associé, de façon significative, à leur satisfaction avec l'enseignement en tant que carrière (pp. 203-204).

L'auteur ajoute que la participation des enseignants dans la prise de décision ne constitue pas en soi une panacée susceptible d'enrayer l'insatisfaction ou la manque de satisfaction des enseignants qui débutent dans le système scolaire et que, bien que ceux-ci puissent éprouver de la satisfaction à l'endroit de structures de prise de décision qui rencontrent les attentes qu'ils entretiennent à l'endroit de leur rôle, l'existence de ces structures ne semble pas garantir que leurs sentiments de satisfaction avec l'enseignement en tant que carrière en seront grandement affectés. Il précise,

finalement, que la relation significative existant entre la satisfaction professionnelle des enseignants et des niveaux de rapport élevés avec le principal suggère qu'un niveau de rapport élevé entre le principal et l'enseignant constitue un pré-requis dans la réussite d'un processus de prise de décision participative.

Quinn (1978) avance que les enseignants qui sont conscients de la hiérarchie des besoins de Maslow sont davantage en mesure de se fixer des objectifs personnels et d'aider les autres à se fixer des objectifs. Aussi le principal doit-il assumer la responsabilité de motiver les enseignants s'il veut que ceux-ci de même que les étudiants se réalisent selon leur plein potentiel. L'auteur soutient, qu'à cette fin, le principal doit utiliser agressivement toute son influence et tout son talent afin de créer la synergie qui se produit lorsque les objectifs des enseignants s'intègrent à ceux de l'école. Il donne, de plus, des exemples d'expériences entreprises dans différentes organisations scolaires afin de motiver le personnel professionnel.

Mohrman, Cooke et Mohrman-Albers (1978) démontrent l'importance de considérer la participation des enseignants dans la prise de décision selon une perspective multidimensionnelle. Les données de cette recherche qui furent obtenues par l'administration de questionnaires à 797 enseignants de classes régulières et spéciales répartis dans 22 écoles

primaires et secondaires d'un district urbain du Midwest, Ohio, indiquent que la participation des enseignants dans différents domaines de décision se rattache différemment à leur degré de satisfaction. Ainsi, les auteurs ont discriminé douze champs de décision dans l'école qui se distinguent en deux domaines majeurs: 1) les décisions qui concernent les tâches techniques dans l'école, c'est-à-dire le processus d'enseignement et d'instruction, et 2) les décisions qui ont trait aux fonctions managériales de support. L'hypothèse de base est que la participation des enseignants dans les décisions d'ordre technique est plus fortement liée à leur satisfaction que ne l'est leur participation dans d'autres types de décisions. Elle se base sur l'assomption selon laquelle la participation est la plus appropriée lorsque les décisions sont d'un intérêt central pour les enseignants, et la moins appropriée lorsque les décisions sont marginales à leur travail. Spécifiquement, la satisfaction de même que l'ambiguïté ressentie dans le rôle des enseignants sont uniquement associées à leur participation dans des décisions d'ordre techniques. Les auteurs ajoutent que les dirigeants ne peuvent que bénéficier d'une discrimination entre les décisions techniques et managériales lorsqu'ils tentent d'augmenter la participation et l'influence des enseignants.

Holdaway (1978) examine les relations pouvant exister entre les réactions affectives de 801 enseignants de

l'Alberta à des aspects particuliers de leur travail (Facets Satisfaction) et leurs réactions affectives à l'endroit de leur travail en général (Overall Satisfaction). Les résultats de l'étude soutiennent, de façon générale, la théorie des deux facteurs de Herzberg. Ainsi, l'aspect qui est le plus fréquemment associé à la satisfaction des enseignants est le travail-lui-même, et cet aspect s'applique aux activités de la classe et plus spécifiquement aux interactions des enseignants avec les étudiants. Par contre, l'attitude de la société et les politiques de l'école sont considérées comme étant les source majeures de la non-satisfaction au travail.

Les données de cette étude comportent quelques implications pour les administrateurs scolaires. Etant donné que l'influence des facteurs environnementaux tels la répartition du temps et la dimension des classes constituent les aspects prédominants de la non-satisfaction, et que la satisfaction au travail apparaît comme étant étroitement liée au fait de travailler avec les étudiants, la reconnaissance et la réalisation de soi, l'auteur souligne que les administrateurs scolaires devraient: 1) fournir de l'encouragement et du support aux enseignants, 2) écarter ou, du moins, réduire les éléments irritants du travail, et 3) faciliter les requêtes raisonnables.

Williams (1978, p. 92) est d'avis que les organisations scolaires sont susceptibles de fonctionner plus efficacement lorsque les objectifs des administrateurs et ceux des enseignants s'intègrent. En étant sensible aux sentiments des enseignants en regard de la hiérarchie des besoins de Maslow, le principal habile peut, selon l'auteur, se servir d'opportunités et d'interactions afin de satisfaire leurs besoins des niveaux supérieurs (p. 93). Constatant que les besoins des deux niveaux inférieurs de la hiérarchie sont généralement bien satisfaits chez les enseignants, il avance que le principal peut efficacement motiver les enseignants en tentant de développer chez eux une plus grande compétence et une plus grande confiance, bref, en les faisant accéder à l'estime de soi et des autres et à la réalisation de soi. Il ajoute (p. 94) que ceux qui tentent de motiver les enseignants doivent réaliser que l'élimination des facteurs qui contribuent à la non-satisfaction au travail est une condition nécessaire mais non suffisante pour obtenir le support des enseignants de même que l'amélioration de leur performance. Les enseignants sont beaucoup plus susceptibles d'être motivés, selon l'auteur, par des activités et des renforcements qui les orientent vers des niveaux supérieurs de satisfaction.

Kaiser et Polczynski (1979) démontrent que le modèle de l'attente de la motivation, étant un système qui utilise des renforcements appropriés pour des comportements appropriés,

peut être utile aux principaux d'écoles afin de motiver leur personnel.

Zirkel et Guditus (1979) tentent de déterminer le type de pouvoir qui se manifeste dans le comportement du principal d'école et de vérifier son impact sur le comportement et la satisfaction des enseignants. Un questionnaire fut administré à 683 enseignants d'écoles publiques du Connecticut et de Pennsylvanie. Les résultats confirment, de façon générale, le modèle dégagé par les études antérieures. Il fut, en effet, remarqué que: 1) le pouvoir légitime et le pouvoir d'expert représentent, pour les enseignants d'écoles publiques, les types de pouvoir préférés en ce qui concerne la supervision, 2) le pouvoir d'expert et le pouvoir de référence obtiennent, chez les enseignants, les corrélations les plus élevées en regard de la performance du superviseur, et 3) les niveaux de contrôle institutionnels et interpersonnels tels que perçus par les enseignants pour eux-mêmes et pour le principal sont aussi significatifs et se rattachent directement à leur satisfaction à l'endroit de la performance du principal (pp. 13-15).

Les implications qui émergent de cette étude suggèrent que: 1) l'érosion du pouvoir légitime du principal est davantage imaginé que réel, car la raison première qui fait que les enseignants d'écoles publiques répondent aux requêtes du principal est leur reconnaissance et leur acceptation de son

pouvoir légitime, 2) l'influence du principal dépend, à un degré considérable, de sa possession de connaissances et d'habiletés spéciales qui lui permettent d'aider les enseignants à atteindre leurs buts, d'où la relation élevée entre le pouvoir d'expert du principal et la satisfaction des enseignants, 3) les principaux des grandes écoles sont moins susceptibles de capitaliser sur un pouvoir d'expert que ceux des petites écoles bien que, cependant, cet écart tende à s'amenuiser, 4) la récompense et la coercition ne sont considérées comme favorables ni comme base du pouvoir de supervision du principal, ni pour la satisfaction des enseignants en regard de la performance du principal, et 5) le contrôle dans les écoles semble être perçu, à un point considérable, comme une situation gagnant-gagnant. Il semble, en effet, que le pouvoir augmente de façon réciproque lorsqu'il est partagé. Ainsi, les principaux qui entrent en interaction avec leurs enseignants et sollicitent leur opinion obtiennent de meilleures réactions de leur part et provoquent chez eux un meilleur moral (pp. 15-17).

Magoon et Linkous (1979, pp. 26-27) soutiennent que le moral des enseignants est relié au comportement du principal. Il semble, en effet, que les attentes du principal à l'endroit des enseignants ont un effet important sur la performance et le comportement de ces derniers. De plus, l'image que les enseignants se font d'eux-mêmes est constamment

renforcée, positivement ou négativement, par le comportement du principal ou les perceptions que les enseignants ont de ce comportement. Les auteurs précisent que le moral des enseignants tend à être plus élevé dans des situations où le principal encourage et soutient leur croissance professionnelle. Ils ajoutent, à ce sujet, que plus le comportement administratif du principal est démocratique, plus le moral des enseignants est élevé. Les enseignants qui ont l'occasion de participer librement et régulièrement à l'établissement des politiques de l'école sont, d'après les auteurs, plus enthousiastes et plus satisfaits que ceux pour qui cette participation est limitée. En définitive, le niveau du moral des enseignants dépend, selon eux, de la mesure dans laquelle le principal s'acquitte de ses fonctions et du degré auquel la faculté est impliquée dans la planification et l'opération des activités de l'école.

Enfin, Creed et Enns (1979, p.2) tentent de vérifier, auprès de 149 employés du bureau central d'un grand système scolaire, les propositions mises de l'avant par House et Mitchell (1974) dans leur théorie du leadership. Ces propositions avancent que: 1) le comportement du leader est acceptable pour les subordonnés dans la mesure où un tel comportement est perçu comme étant une source immédiate de satisfaction, ou comme étant instrumental pour la satisfaction future, et 2) le comportement du leader est susceptible

d'augmenter l'effort des subordonnés au travail dans la mesure où un tel comportement lie la performance efficace à la satisfaction des besoins des subordonnés et qu'il améliore l'environnement de travail en fournissant aux subordonnés l'orientation, le soutien et les récompenses nécessaires à une performance efficace. Les auteurs ont découvert (p. 4) que: 1) le comportement du leader directif n'est pas significativement relié à la satisfaction des employés, 2) le comportement du leader orienté vers la réussite augmente le niveau de satisfaction extrinsèque des employés, et que 3) le comportement du leader participatif augmente non seulement la satisfaction extrinsèque des employés mais peut aussi leur faire expérimenter un sentiment de satisfaction intrinsèque. Ils précisent (p. 5), de plus, que dans la mesure où il fournit les moyens d'accéder à une plus grande étendue de récompenses, le comportement du leader participatif semble être le plus efficace pour les administrateurs scolaires qui travaillent avec le personnel professionnel.

Cette dernière partie du chapitre a exposé certaines recherches relatives à l'application des théories de la motivation dans le domaine de l'administration scolaire. A cet égard, il est intéressant de remarquer que les chercheurs ont surtout tenté d'articuler les théories de Herzberg et de Maslow afin d'identifier l'influence des facteurs apparentés à la satisfaction, à la non-satisfaction ainsi qu'à la

motivation des enseignants au travail. Et, dans l'ensemble, les résultats découlant de ces recherches tendent à confirmer les conclusions des études antérieures. Ainsi, il semble que si les facteurs moteurs identifiés par Herzberg constituent les déterminants de la satisfaction des enseignants, la qualité des facteurs hygiéniques dans leur environnement de travail est également importante en ce qu'elle peut empêcher la non-satisfaction de s'installer. De plus, les auteurs s'accordent, en général, à penser que, les besoins des niveaux inférieurs des enseignants étant de nos jours relativement bien satisfaits, le principal d'école devrait tenter de solliciter positivement les besoins d'estime de soi et de réalisation de soi de ses enseignants s'il veut développer ou maintenir leur motivation au travail. Cette dernière partie a aussi présenté nombre d'études traitant de différentes approches qui devraient permettre au principal de susciter la satisfaction et la motivation des enseignants au travail. A cet effet, les auteurs consultés font constamment référence à l'interdépendance qui existe entre le principal qui démontre un style de leadership démocratique et participatif et la satisfaction de même que la motivation des enseignants. Enfin, la période couverte par cette revue de littérature s'étend de 1969 à 1979.

C. Sommaire

Ce second chapitre avait pour but de présenter la littérature relative aux théories de la motivation humaine. La revue des recherches reportées s'y divise en deux parties complémentaires. La première partie a exploré les études traitant des théories de la motivation au travail. Celles-ci ont été subdivisées en deux sections dont l'une a présenté les différentes théories dites du "contenu" de la motivation, et l'autre les théories dites du "processus" de la motivation. Les premières théories ont permis d'identifier certains facteurs associés à la satisfaction et à la non-satisfaction de l'homme au travail, tandis que les secondes ont tenté d'expliquer et de décrire les façons dont ces facteurs influencent la motivation et la performance au travail.

La seconde partie de ce chapitre a présenté des études traitant de l'application des théories de la motivation au travail chez les principaux d'écoles. L'analyse de ces recherches a permis de remarquer que, dans l'ensemble, les auteurs consultés se caractérisent surtout par leur intérêt à articuler les théories de Herzberg et de Maslow dans le contexte éducatif, et que les résultats de ces travaux tendent à confirmer les conclusions des études antérieures. De plus, nombre de recherches soulignent un lien existant entre le principal qui démontre un leadership démocratique et

participatif et la satisfaction de même que la motivation des enseignants au travail.

S'inscrivant dans une suite logique de la démarche proposée dans le présent mémoire, le troisième chapitre se propose d'identifier les indicateurs ou comportements manifestes au moyen desquels le principal peut le plus efficacement susciter la motivation des enseignants au travail.

CHAPITRE III

Méthodologie d'analyse et instrumentation

Le but de ce troisième chapitre est d'identifier, à la lumière de la littérature relative à l'application des théories de la motivation dans le domaine de l'administration scolaire, les indicateurs ou comportements manifestes au moyen desquels le principal peut le plus efficacement susciter la motivation des enseignants au travail. Se caractérisant, de façon générale, par une spécification et une analyse des comportements identifiés plus tôt, la démarche entreprise dans le présent chapitre a pour but d'élaborer un instrument dont l'objet sera d'esquisser un profil des comportements manifestes du principal d'école qui soit représentatif de son habileté à motiver.

Afin d'atteindre cet objectif spécifique, la procédure utilisée comprend les deux parties suivantes. La première partie traite de la présentation et de l'explication de la méthodologie d'analyse, c'est-à-dire de l'arrangement et du traitement subséquent de l'information recueillie. La seconde partie comporte également un double volet. Portant de façon précise sur l'instrumentation proposée, elle en fixe tout d'abord les critères de conception et se concentre, par la suite, sur son élaboration. Cette double démarche devrait, en plus de permettre une clarification des méthodes d'analyse utilisées, favoriser l'objectivation de l'ensemble des résultats obtenus.

A. Méthodologie d'analyse

Cette première partie du chapitre se propose, en premier lieu, de présenter un cadre conceptuel qui devrait faciliter l'arrangement des nombreux comportements de motivation du principal répertoriés dans la littérature examinée. Elle expose, de plus, les critères de rétention des comportements de motivation qui seront ultérieurement intégrés à l'instrument.

1. Le cadre d'analyse

L'examen des recherches ayant traité de la satisfaction et de la motivation des enseignants au travail a débouché sur la constitution d'un répertoire d'au-delà 250 comportements au moyen desquels le principal peut motiver efficacement les enseignants au travail. Afin de simplifier la présentation de ces nombreux comportements et compte tenu du fait que nombre d'auteurs consultés ont concentré leur effort sur l'articulation du modèle de Maslow dans le domaine de l'administration scolaire et que ce dernier modèle semble, par conséquent, permettre une excellente conceptualisation de l'habileté à motiver du principal, ces comportements furent associés aux différents types de besoins tels que définis dans la théorie de cet auteur. De plus, chacune des catégories de comportements ainsi constituée fera l'objet d'une analyse qui, tenant compte des critères ultérieurement identifiés, autorisera la

rétention des comportements alors considérés comme représentatifs de l'habileté à motiver du principal d'école. En référence, donc, à la hiérarchie des besoins de Maslow¹, l'ensemble de ces comportements de motivation apparaît à l'annexe A.

2. Critères de rétention des comportements

Les divers comportements de motivation du principal étant identifiés, il s'agit, dans un second temps, de spécifier les critères qui justifieront la rétention de ceux qui seront considérés comme composantes essentielles de son habileté à motiver. En vue de s'assurer, dans la mesure du possible, de la représentativité de ces comportements, ceux-ci devront respecter certains critères justifiant leur intégration à l'instrument.

D'ordre essentiellement quantitatif, le premier critère de rétention des comportements est leur fréquence d'apparition dans la littérature inventoriée. Ce critère fixe à trois (3) la fréquence d'apparition minimale d'un comportement pour que soit assurée sa rétention au sein de l'instrument. En

1. Parmi l'ensemble des comportements répertoriés, aucun ne semble s'orienter, du moins directement, vers la satisfaction des besoins physiologiques de l'individu tels que décrits par Maslow. Ces besoins sont, en effet, apparentés à des stimuli internes de nature physiologique tels la faim, la soif, le sexe et le sommeil. En référence à la hiérarchie des besoins, les auteurs consultés mentionnent plutôt que le principal peut tout d'abord démontrer certains comportements susceptibles de satisfaire les besoins de sécurité des enseignants. Ces besoins sont associés à la protection contre le danger, les menaces et les privations.

d'autres termes, tout comportement sera considéré comme étant associé à l'habileté à motiver du principal d'école dans la mesure où il aura été mentionné par au moins trois auteurs. Bien que limitatif et apparemment arbitraire, ce critère s'avère toutefois utile et nécessaire. Utile en ce qu'il permet de convenir de l'importance relative que les auteurs consultés accordent aux divers comportements de motivation du principal, et nécessaire parce qu'il évite, dans une certaine mesure, de considérer des comportements particuliers et d'alourdir ainsi l'instrument.

Le second critère de rétention des comportements réside dans leur capacité d'inclusion des comportements similaires. Ainsi, chacun des comportements sera retenu dans la mesure où sa signification englobera celle d'autres comportements semblables. L'identification des similarités absolues et relatives se caractérisera par un effort de regroupement des comportements de motivation dont la signification sera considérée comme commune ou complémentaire.

Le troisième critère de rétention des comportements se rapporte à leur unicité. Chacun des comportements retenus devra se particulariser par une signification distinctive qui écartera les possibilités de recoupement ou de dédoublement entre ce dernier et les autres. De plus, bien que se distinguant les uns des autres, chacun de ces comportements devra s'intégrer dans un ensemble d'éléments entre lesquels il n'y

a aucune divergence.

En résumé, chacun des comportements répertoriés devra, pour être retenu en tant que composante du profil du principal d'école au niveau de son habileté à motiver, être cité par au moins trois auteurs, se caractériser par sa capacité d'inclusion des comportements similaires, se particulariser par une signification distinctive et s'intégrer dans un ensemble d'éléments mutuellement complémentaires.

B. Instrumentation

Cette seconde partie du chapitre a pour but de présenter la démarche sur laquelle s'appuie la constitution d'un instrument qui devrait permettre une saisie globale du profil des comportements de motivation du principal d'école. Elle indique, de façon plus précise, les caractéristiques du développement d'un instrument susceptible de donner une vue d'ensemble des comportements manifestes que peut démontrer le principal afin d'engendrer la satisfaction des différents types de besoins chez les enseignants et de développer ou maintenir leur motivation au travail.

1. Critères de conception de l'instrument

En regard de sa mission particulière qui consiste à se greffer au cadre d'une recherche appliquée dont l'objet est d'identifier le potentiel administratif des principaux

d'écoles secondaires et de préciser leurs besoins de développement, l'élaboration de l'instrument devra honorer certains critères autorisant son utilisation sur le terrain. Ainsi, le premier critère de conception de l'instrument est sa capacité d'intégration des résultats de la recherche. En ce sens, chacun de ses éléments constitutifs devra découler, de façon directe et exclusive, de l'analyse des recherches inventoriées dans la période couverte par l'étude.

Le second critère de conception de l'instrument est constitué par sa capacité d'articuler les principales théories évoquées dans la littérature relative à l'application des théories de la motivation dans le domaine de l'administration scolaire. Vu que l'examen de ces recherches révèle que, dans l'ensemble, les auteurs consultés ont surtout tenté d'appliquer les théories de Herzberg et de Maslow chez les principaux d'écoles, l'instrument devra intégrer ces théories en tenant compte, toutefois, que l'intérêt d'une telle sophistication réside autant dans la volonté de simplifier et de clarifier la présentation de l'instrument que d'y inclure ces dernières théories.

Finalement, le troisième critère de conception de l'instrument est représenté par sa dimension utilitaire. L'instrument, pour être d'une utilité réelle, devra être clair et concis. Pour ce faire, il devra épouser la forme d'une grille où l'ensemble de l'information concernant les différentes

façons, pour le principal, de motiver les enseignants de même que les rapports qui s'établissent entre ces divers comportements et les principales théories évoquées seront explicites et immédiatement accessibles.

Considération faite des trois critères de conception mentionnés plus haut, l'instrument devra être en mesure d'intégrer, de façon exclusive, l'ensemble des résultats de la recherche. Il devra, de plus, articuler les principales théories de la motivation que les auteurs consultés ont tentés d'appliquer dans le domaine de l'administration scolaire, et adopter la configuration d'une grille où les liens existant entre ces théories et les différents comportements de motivation du principal seront explicites.

2. Elaboration de l'instrument

2.1 La structure de l'instrument.

Compte tenu des critères fixés, l'instrument devait adopter la forme d'une grille qui permette une saisie globale de l'habileté à motiver du principal d'école. L'instrument ainsi constitué est présenté au tableau III.

L'examen de cette grille révèle que chacun des critères relatifs à sa structuration a été respecté. D'une part, elle intègre les théories de Herzberg et de Maslow. Le rapprochement entre ces dernières, tel que détaillé au tableau IV, indique que les facteurs moteurs de Herzberg correspondent aux besoins de réalisation de soi et d'estime de soi de la

TABLEAU III

Profil des comportements de motivation du principal d'école

Habilité		Définition	Comportements manifestes
Motivation			
FACTEURS	BESOINS		
	Réalisation de soi	Capacité d'exploiter le <u>plein potentiel</u> des personnes et de créer une <u>relation d'aide</u> , de favoriser l' <u>autonomie</u> , de créer un <u>climat de tolérance aux différences</u> .	1. Implique les enseignants dans les prises de décision. 2. Encourage la croissance des enseignants. 3. Fixe des buts et des objectifs élevés. 4. Permet aux enseignants d'expérimenter de nouvelles idées. 5. Démonstre un pouvoir d'expert.
Moteurs	Estime de soi		6. Apporte du soutien. 7. Valorise les enseignants. 8. Donne de la reconnaissance à qui le mérite. 9. Confie des responsabilités 10. Entretient des relations humanistes avec les enseignants. 11. Recherche des suggestions. 12. Donne de l'encouragement. 13. Donne du feedback. 14. Peut travailler avec des personnes dont les valeurs, les opinions sont différentes des siennes.
Hygiéniques	Sociaux	Capacité d'améliorer la <u>communication</u> , et de fournir de bonnes <u>conditions de travail</u> .	15. Active tous les canaux de communication dans le groupe. 16. Entretient de bonnes relations avec les enseignants.
	Sécurité		17. Fournit de bonnes conditions de travail. 18. Répartit les tâches et les ressources équitablement.

TABLEAU IV

Parallèle entre les théories de Herzberg et de Maslow

HERZBERG

MASLOW

Facteurs moteurs:

Le travail lui-même

Besoins de réalisation de soi

La croissance professionnelle

La reconnaissance

Besoins d'estime de soi

La responsabilité

L'avancement

Facteurs hygiéniques:

Les relations entre collègues

Besoins sociaux

La supervision

La politique de la compagnie

Besoins de sécurité

Les conditions de travail

La sécurité d'emploi

Le salaire

Besoins physiologiques

hiérarchie de Maslow alors que les facteurs hygiéniques correspondent aux besoins sociaux, de sécurité et physiologiques (Gélinier, 1968, p. 9; Hellriegel et Slocum, 1974, p. 316; Simon et Larose, 1975, p. 79). La grille permet, de plus, d'articuler ces théories aux résultats obtenus. En fait, les relations qui s'établissent entre les besoins des enseignants et les comportements de motivation du principal suggèrent que ce dernier doit adopter des comportements appropriés selon qu'il veuille engendrer la satisfaction des différents besoins chez les enseignants. En d'autres termes, ces relations indiquent que le principal doive ajuster son comportement aux situations s'il veut s'assurer de l'efficacité de son intervention de motivation auprès des enseignants.

Dans sa forme actuelle, la structure de l'instrument rencontre donc les critères préalablement fixés. Elle donne, en effet, une vue d'ensemble sur les différents comportements que le principal peut adopter afin de motiver les enseignants au travail. Elle établit, de plus, des relations entre ces comportements et les théories évoquées. En somme, l'instrument rend explicite et immédiatement accessible, compte tenu de sa mission utilitaire, l'information relative aux façons dont le principal peut le plus efficacement motiver les enseignants au travail.

2.2 Le contenu de l'instrument.

En regard de l'objectif spécifique de cette recherche qui consiste à développer un instrument qui esquisse un profil des comportements manifestes du principal d'école qui soit représentatif de son habileté à motiver, l'élaboration de cet instrument s'est également réalisé en fonction des critères exposés plus haut.

Issus de l'analyse des divers comportements répartis, d'après leur signification, selon l'échelle de Maslow, chacun des comportements retenus se caractérise tout d'abord par sa fréquence d'apparition dans la littérature inventoriée. Comme en témoigne le tableau V, de nombreux comportements du principal sont associés à la satisfaction des besoins de sécurité chez les enseignants. Toutefois, seulement deux (2) de ces comportements sont, en raison notamment, de leur fréquence d'apparition, considérés comme étant représentatifs de son habileté à motiver:

1. Il fournit de bonnes conditions de travail aux enseignants.
2. Il répartit les tâches et les ressources équitablement.

De plus, chacun de ces comportements se caractérise par sa capacité d'inclusion des comportements similaires. De fait, comme l'indique le tableau VI, certains comportements dits complémentaires se rattachent, en vertu de leur affinité terminologique avec les comportements retenus, directement à

TABLEAU V

Comportements susceptibles d'engendrer la satisfaction
des besoins de sécurité chez les enseignants

<u>COMPORTEMENTS SOULIGNES</u>	<u>FREQUENCE D'APPARITION</u>
1. Il fournit de bonnes conditions de travail aux enseignants.	8
2. Il répartit les tâches et les ressources équitablement.	4
3. Il clarifie les politiques de l'école.	2
4. Il augmente le sens de sécurité personnelle dans ses relations avec les enseignants.	2
5. Il explique les raisons du changement.	1
6. Il établit un comité des griefs afin de s'assurer du traitement professionnel des problèmes.	1
7. Il établit un programme de prévention afin de rencontrer les besoins émotionnels, sociaux et académiques de tous les étudiants.	1

TABLEAU VI

Comportements de motivation du principal associés à la satisfaction
des besoins de sécurité chez les enseignants

COMPORTEMENTS DE BASE

1. Il fournit de bonnes conditions
de travail aux enseignants.

2. Il répartit les tâches et les
ressources équitablement.

COMPORTEMENTS COMPLEMENTAIRES

1.1 Il assure la prépondérance d'une atmosphère saine
où certaines ressources sont présentes dans l'école.

1.2 Il affecte aux enseignants des assistants qui se
chargent des tâches de routine.

1.3 Il organise de plus petites classes aux enseignants.

1.4 Il clarifie le budget en matériel et commande ce
dont le personnel a besoin.

1.5 Il écarte ou, du moins, réduit les éléments irri-
tants du travail.

2.1 Il favorise l'équité parmi les individus du groupe.

2.2 Il fournit le matériel et l'information selon les
besoins.

ces derniers en en précisant le sens. En conséquence, chacun des comportements de base ne trouve sa véritable signification qu'en référence avec ces comportements complémentaires.

L'examen des comportements apparentés plus tôt aux besoins sociaux tels que définis par Maslow a permis, pour sa part, de distinguer différents comportements du principal susceptibles d'entraîner des incidences positives sur la satisfaction de ces besoins chez les enseignants (tableau VII). Vu qu'ils cumulent une fréquence d'apparition qui se situe au-delà du seuil minimum de rétention, seuls les deux (2) premiers comportements sont considérés, au niveau de ces besoins, comme étant représentatifs de l'habileté à motiver du principal d'école:

1. Il maintient et active tous les canaux de communication dans l'école.
2. Il entretient de bonnes relations avec les enseignants.

Les divers comportements de base et comportements complémentaires associés à la satisfaction des besoins sociaux chez les enseignants sont illustrés au tableau VIII.

TABLEAU VII

Comportements susceptibles d'engendrer la satisfaction
des besoins sociaux chez les enseignants

<u>COMPORTEMENTS SOULIGNES</u>	<u>FREQUENCE D'APPARITION</u>
1. Il maintient et active tous les canaux de communication dans l'école.	15
2. Il entretient de bonnes relations avec les enseignants.	5
3. Il connaît ses enseignants et ses enseignants le connaissent, évitant ou réduisant ainsi tout sentiment de méfiance.	1

TABLEAU VIII

Comportements de motivation du principal associés à la satisfaction
des besoins sociaux chez les enseignants

COMPORTEMENTS DE BASE

1. Il maintient et active tous les canaux de communication dans l'école.

COMPORTEMENTS COMPLEMENTAIRES

- 1.1 Il visite les classes régulièrement, non pour des fins d'évaluation, mais pour connaître davantage les enseignants et les étudiants.
- 1.2 Il maintient une ligne de communication claire entre le personnel enseignant et le personnel non-enseignant.
- 1.3 Il favorise les occasions où les enseignants peuvent partager leurs idées.
- 1.4 Il facilite l'interaction entre les enseignants et les étudiants.
- 1.5 Il établit des communications fréquentes avec les enseignants.
- 1.6 Il favorise une discussion ouverte à l'endroit des problèmes qui surviennent.
- 1.7 Il entretient une fréquence élevée de supervision à l'endroit des enseignants.
- 1.8 Il constitue une source d'information importante et aidante.

TABLEAU VIII

(Suite)

Comportements de motivation du principal associés à la satisfaction
des besoins sociaux chez les enseignants

COMPORTEMENTS DE BASE

2. Il entretient de bonnes relations
avec les enseignants.

COMPORTEMENTS COMPLEMENTAIRES

2.1 Il oriente son comportement vers les relations
humaines.

2.2 Il est hospitalier, amical et aidant.

2.3 Il est plaisant à travailler.

2.4 Il aide ses subordonnés à ressentir un sentiment
d'appartenance au groupe.

2.5 Il donne du support social aux enseignants.

L'analyse des divers comportements apparentés aux besoins d'estime de soi de la hiérarchie de Maslow révèle que le principal peut démontrer nombre de comportements distincts afin de favoriser la satisfaction de ces besoins chez les enseignants (tableau IX). Il est à remarquer cependant que, dans le cadre cette étude, seuls les neuf (9) comportements du principal qui suivent sont considérés comme représentatifs de son habileté à motiver au niveau de ces besoins:

1. Il apporte du soutien aux enseignants.
2. Il valorise les enseignants.
3. Il donne de la reconnaissance à qui le mérite.
4. Il confie des responsabilités.
5. Il entretient une relation humaniste avec les enseignants.
6. Il recherche des suggestions.
7. Il donne de l'encouragement aux enseignants.
8. Il donne du feedback.
9. Il peut travailler avec des personnes dont les valeurs, les opinions sont différentes des siennes.

Suivant la procédure adoptée, le tableau X présente l'ensemble de ces comportements de base, ainsi que les nombreux comportements complémentaires qui s'y greffent, associés à la satisfaction des besoins d'estime de soi chez les enseignants.

TABLEAU IX

Comportements susceptibles d'engendrer la satisfaction
des besoins d'estime de soi chez les enseignants

<u>COMPORTEMENTS SOULIGNES</u>	<u>FREQUENCE D'APPARITION</u>
1. Il apporte du soutien.	15
2. Il valorise les enseignants	14
3. Il donne de la reconnaissance à qui le mérite.	9
4. Il confie des responsabilités.	8
5. Il entretient une relation humaniste avec les enseignants.	6
6. Il recherche des suggestions.	6
7. Il donne de l'encouragement	5
8. Il donne du feedback	3
9. Il peut travailler avec des personnes dont les valeurs, les opinions sont différentes des siennes.	3
10. Il manifeste un intérêt marqué à l'endroit de la réussite des étudiants.	2
11. Il est capable d'identifier les ni- veaux des besoins auxquels chaque membre du personnel en est rendu.	1

TABLEAU IX
(Suite)

Comportements susceptibles d'engendrer la satisfaction
des besoins d'estime de soi chez les enseignants

<u>COMPORTEMENTS SOULIGNES</u>	<u>FREQUENCE D'APPARITION</u>
12. Il s'assure que tous les assistants, superviseurs et autres ressources en personnel s'acquittent de leurs fonctions auprès des enseignants, des étudiants et des parents dans un esprit de coopération et de professionnalisme.	1

TABLEAU X

Comportements de motivation du principal associés à la satisfaction
des besoins d'estime de soi chez les enseignants

COMPORTEMENTS DE BASE

1. Il apporte du soutien aux enseignants.

COMPORTEMENTS COMPLEMENTAIRES

- 1.1 Il entretient des relations de support avec les enseignants caractérisées par un respect mutuel et une attitude positive.
- 1.2 Il aide les enseignants à résoudre leurs problèmes.
- 1.3 Il facilite la relation entre les objectifs et les besoins des enseignants.
- 1.4 Il incite les enseignants à démontrer aux étudiants qu'ils valorisent la réussite de ces derniers.
- 1.5 Il est disponible et accessible selon les besoins.
- 1.6 Il utilise un leadership centré sur les enseignants.
- 1.7 Il clarifie les objectifs du programme et aide les enseignants à les atteindre.
- 1.8 Il aide les enseignants à améliorer leurs pratiques en éducation.
- 1.9 Il aide les enseignants à comprendre les attitudes des parents et vice-versa.
- 1.10 Il facilite les requêtes raisonnables.

TABLEAU X
(Suite)

Comportements de motivation du principal associés à la satisfaction
des besoins d'estime de soi chez les enseignants.

COMPORTEMENTS DE BASE

2. Il valorise les enseignants.

COMPORTEMENTS COMPLEMENTAIRES

- 2.1 Il soutient l'enseignant en projetant de lui une bonne image devant les étudiants et les parents.
- 2.2 Il reconnaît la contribution des enseignants.
- 2.3 Il tâche de respecter les enseignants et de les aborder avec dignité en les considérant comme des professionnels.
- 2.4 Il fait sentir aux enseignants que leur travail constitue une activité importante pour l'école.
- 2.5 Il considère les enseignants comme des égaux, non comme des subordonnés.
- 2.6 Il a confiance aux autres.
- 2.7 Il s'accepte lui-même tel qu'il est et accepte les autres tels qu'ils sont.
- 2.8 Il donne une grande influence aux enseignants dans l'école.

TABLEAU X
(Suite)

Comportements de motivation du principal associés à la satisfaction
des besoins d'estime de soi chez les enseignants

COMPORTEMENTS DE BASE

- 3. Il donne de la reconnaissance
à qui le mérite.

- 4. Il confie des responsabilités.

COMPORTEMENTS COMPLEMENTAIRES

- 3.1 Il fait des éloges aux enseignants et fait remarquer
leur mérite lorsque cela est justifié.
- 3.2 Il emploie des renforcements positifs qui soulignent
les points forts de l'intervention des enseignants.

- 4.1 Il encourage les enseignants à augmenter leur respon-
sabilité individuelle en développant et en implantant
des programmes d'enseignement.
- 4.2 Il travaille avec l'enseignant dans des tâches qui
favorisent le meilleur emploi possible de son poten-
tiel.
- 4.3 Il fait en sorte que l'autonomie de l'enseignant soit
augmentée en ce qui concerne le contrôle de la classe.
- 4.4 Il établit une rotation dans les tâches de leadership.

TABLEAU X
(Suite)

Comportements de motivation du principal associés à la satisfaction
des besoins d'estime de soi chez les enseignants

COMPORTEMENTS DE BASE

5. Il entretient une relation
humaniste avec les enseignants.

6. Il recherche des suggestions.

7. Il donne de l'encouragement
aux enseignants.

COMPORTEMENTS COMPLEMENTAIRES

5.1 Il prend beaucoup de temps pour converser avec les
enseignants.

5.2 Il démontre de la sincérité envers les enseignants.

5.3 Il écoute soigneusement les enseignants.

6.1 Il consulte les enseignants avant de prendre des
décisions majeures dans l'école.

6.2 Il permet à l'enseignant de porter des jugements qui
se basent sur son expérience professionnelle.

6.3 Il encourage les enseignants à suggérer des idées en
vue d'améliorer l'école.

7.1 Il encourage les enseignants à partager les innova-
tions qui ont connu du succès.

7.2 Il entretient la conviction, chez les enseignants, à
l'effet qu'ils peuvent améliorer la réussite des
étudiants.

TABLEAU X
(Suite)

Comportements de motivation du principal associés à la satisfaction
des besoins d'estime de soi chez les enseignants

COMPORTEMENTS DE BASE

COMPORTEMENTS COMPLEMENTAIRES

- | | |
|---|--|
| | 7.3 Il démontre de l'enthousiasme pour son travail et soutient également l'enthousiasme des enseignants. |
| 8. Il donne du feedback. | 8.1 Il utilise la critique constructive plutôt que destructive. |
| | 8.2 Il informe les enseignants de la façon dont ils travaillent. |
| 9. Il peut travailler avec des personnes dont les valeurs, les opinions sont différentes des siennes. | 9.1 Il accepte les opinions différentes des siennes. |
| | 9.2 Il est capable de tolérer les ambiguïtés. |
| | 9.3 Il crée un climat de tolérance aux différences. |

Finalement, l'analyse des comportements apparentés antérieurement aux besoins de réalisation de l'échelle de Maslow fait ressortir nombre de comportements susceptibles de constituer autant de moyens, pour le principal, de solliciter positivement ces besoins chez les enseignants (Tableau XI). Cependant, les cinq (5) comportements qui suivent semblent, en raison de leur fréquence d'apparition dans la littérature inventoriée, être les plus représentatifs de l'habileté à motiver du principal d'école:

1. Il implique les enseignants dans les prises de décisions de l'école.
2. Il encourage la croissance professionnelle et personnelle des enseignants.
3. Il fixe des buts et des objectifs élevés.
4. Il permet aux enseignants d'expérimenter de nouvelles idées et de nouvelles techniques.
5. Il démontre un pouvoir d'expert.

Le tableau XII donne une représentation de ces comportements de motivation, ainsi que des comportementaires qui s'y rattachent, associés à la satisfaction des besoins de réalisation de soi chez les enseignants.

TABLEAU XI

Comportements susceptibles d'engendrer la satisfaction
des besoins de réalisation de soi des enseignants

<u>COMPORTEMENTS SOULIGNES</u>	<u>FREQUENCE D'APPARITION</u>
1. Il implique les enseignants dans les prises de décision de l'école.	36
2. Il encourage la croissance professionnelle et personnelle des enseignants.	12
3. Il fixe des buts et des objectifs élevés.	7
4. Il permet aux enseignants d'expérimenter de nouvelles idées et de nouvelles techniques.	6
5. Il démontre un pouvoir d'expert.	4
6. Il se sent à l'aise avec des collègues efficaces.	1
7. Il démontre un comportement logique et prévisible.	1
8. Il est organisé et conscient de ce qui se passe dans l'école	1

TABLEAU XI

(Suite)

Comportements susceptibles d'engendrer la satisfaction
des besoins de réalisation de soi des enseignants

COMPORTEMENTS SOULIGNESFREQUENCE D'APPARITION

- | | |
|--|---|
| 9. Il utilise, lorsqu'une approche de support ne réussit pas, d'autres mesures qui s'avèrent nécessaires afin de motiver les enseignants. | 1 |
| 10. Il établit un programme d'évaluation continue qui identifie les forces et les faiblesses des politiques et des procédures existantes de façon à ce que les changements nécessaires s'effectuent. | 1 |

TABLEAU XII

Comportements de motivation du principal associés à la satisfaction
des besoins de réalisation de soi chez les enseignants

COMPORTEMENTS DE BASE

1. Il implique les enseignants dans les prises de décisions de l'école.
2. Il encourage la croissance professionnelle et personnelle des enseignants.
3. Il fixe des buts et des objectifs élevés.

COMPORTEMENTS COMPLEMENTAIRES

- 1.1 Il implique les enseignants dans les prises de décision qui sont d'un intérêt central pour eux.
- 2.1 Il démontre des comportements de support à l'endroit de la croissance professionnelle des enseignants.
- 2.2 Il encourage l'amélioration des habiletés interpersonnelles des enseignants.
- 2.3 Il utilise ses habiletés en vue de faciliter la croissance personnelle des enseignants.
- 3.1 Il se concentre sur les besoins que les enseignants peuvent satisfaire au moyen de leur performance au travail.
- 3.2 Il maintient des attentes élevées à l'endroit de la performance des enseignants.
- 3.3 Il encourage les enseignants à diriger leur comportement vers l'atteinte des objectifs.
- 3.4 Il assiste les enseignants à percevoir l'atteinte des objectifs.

TABLEAU XII
(Suite)

Comportements de motivation du principal associés à la satisfaction
des besoins de réalisation de soi chez les enseignants

COMPORTEMENTS DE BASE

4. Il permet aux enseignants d'expé-
ri-
menter de nouvelles idées et de
nouvelles techniques.

5. Il démontre un pouvoir d'expert.

COMPORTEMENTS COMPLEMENTAIRES

4.1 Il soutient et encourage de nouvelles façons d'en-
seigner.

4.2 Il encourage l'amélioration du programme d'enseignement.

5.1 Il rend les rencontres productives et intéressantes.

5.2 Il mène bien ses tâches administratives.

5.3 Il possède des connaissances et des habiletés qui lui
permettent d'aider les enseignants à atteindre leurs
buts.

Il serait intéressant, à ce stade de l'analyse, de considérer l'ensemble des comportements de motivation de base du principal et d'explicitier les relations qui existent entre ceux-ci et les différents besoins des enseignants. Comme l'indique le tableau XIII, l'examen de ces éléments suggère que le principal doit tenir compte du niveau de satisfaction des besoins chez les enseignants afin de s'assurer de la pertinence et, par conséquent, de l'efficacité de son intervention de motivation auprès de ces derniers. Dans cet optique, il semble réaliste d'avancer que le principal peut le plus efficacement motiver les enseignants au travail dans la mesure où il oriente son action de motivation vers des besoins appropriés chez les enseignants.

Maslow (1970, p. 57) mentionne, à ce sujet, que seuls les besoins qui n'ont pas été satisfaits exercent une force appréciable sur le comportement et, qu'en outre, un besoin satisfait ne constitue plus un facteur de motivation pour le comportement. Ainsi, le principal qui, en vue de motiver davantage un enseignant particulier au travail, décide tout bonnement de lui donner plus de responsabilité alors même que celui-ci connaît à ce moment de piètres conditions de travail, est insatisfait, dans l'ensemble, de ses relations avec ses collègues et n'a que peu d'aptitude, de formation et d'expérience dans ce domaine précis de responsabilité, ne peut que, contrairement à ce qu'il escompte, compromettre davantage la

TABLEAU XIII

Correspondance entre les différents types de besoins
chez les enseignants et les comportements de motivation du principal associés
à leur satisfaction

BESOINS

COMPORTEMENTS DE MOTIVATION

Réalisation de soi

1. Il implique les enseignants dans les prises de décision de l'école.
2. Il encourage la croissance professionnelle et personnelle des enseignants.
3. Il fixe des buts et des objectifs élevés.
4. Il permet aux enseignants d'expérimenter de nouvelles idées.
5. Il démontre un pouvoir d'expert.

Estime de soi

6. Il apporte du soutien.
7. Il valorise les enseignants.
8. Il donne de la reconnaissance à qui le mérite.
9. Il confie des responsabilités.
10. Il entretient une relation humaniste avec les enseignants.
11. Il recherche des suggestions.
12. Il donne de l'encouragement.
13. Il donne du feedback.
14. Il peut travailler avec des personnes dont les valeurs, les opinions sont différentes des siennes.

Sociaux

15. Il active tous les canaux de communication dans le groupe.
16. Il entretient de bonnes relations avec les enseignants.

Sécurité

17. Il fournit de bonnes conditions de travail.
18. Il répartit les tâches et les ressources équitablement.

satisfaction de ce dernier au travail et réduire d'autant son niveau de performance. Il en est de même pour le principal qui, face à des enseignants d'expérience et dont la formation en certains domaines est considérée comme suffisante, se limite à leur accorder des facilités telles de belles classes, des horaires de travail convenables, etc. au lieu de leur donner des responsabilités qui sollicitent de façon adéquate leurs habiletés potentielles. Cette précision fait ressortir toute l'importance de l'analyse de la situation et des enseignants que le principal devrait effectuer avant d'entreprendre son action de motivation².

L'examen de ces relations indique également que la motivation des enseignants peut prendre une signification différente pour le principal selon la situation, et exiger de lui qu'il démontre des aptitudes distinctes afin d'en assurer l'augmentation ou le maintien. Se conceptualisant, d'une façon générale, en termes d'une capacité spécifique que démontre le principal d'école lorsqu'il entre en interaction avec un ou plusieurs enseignants dans une situation donnée, il apparaît que l'habileté à "motiver les enseignants" prend un sens précis et comporte des exigences particulières pour le principal selon que son comportement s'adresse à la

2. Cette remarque souligne aussi l'importance que représente l'habileté des évaluateurs afin de conférer à l'instrument (grille des comportements de motivation du principal d'école) et à la technique d'évaluation (centre d'évaluation) elle-même toute sa signification.

satisfaction de besoins distincts chez les enseignants. Comme l'indique le tableau XIV, l'habileté à motiver du principal ne se présente pas, dans le cadre de cette étude, sous une définition unique. Il semble en effet possible de lui reconnaître, à la lumière des comportements retenus, une signification singulière en fonction du niveau des besoins sollicités chez les enseignants et des aptitudes qu'elle commande chez le principal.

En somme, l'examen de l'ensemble des recherches ayant traité du phénomène de la motivation des enseignants au travail a permis l'identification de nombreux comportements du principal susceptibles d'engendrer la satisfaction des différents besoins chez les enseignants. L'analyse de ces divers comportements révèle, pour sa part, que dix-huit (18) d'entre eux sont considérés, au regard des critères retenus, comme représentatifs de l'habileté à motiver du principal, et que soixante-et-onze (71) autres comportements dits complémentaires se rattachent à ces comportements de motivation en précisant la signification. De plus, l'utilisation exclusive de ces résultats, conjuguée aux théories évoquées, a permis le développement d'une grille explicitant les diverses façons dont le principal peut le plus efficacement motiver les enseignants au travail. L'ensemble de l'information ayant servi à la constitution de cet instrument est présentée de façon détaillée à l'annexe B.

TABLEAU XIV

Relations entre les divers besoins des enseignants
et l'habileté à motiver du principal associée à leur
satisfaction

<u>BESOINS</u>	<u>DEFINITION DE L'HABILETE A MOTIVER</u>
Réalisation de soi	Capacité d'exploiter le plein potentiel des enseignants.
Estime de soi	Capacité de créer une relation d'aide avec les enseignants, de favoriser leur autonomie et de créer un climat de tolérance aux différences.
Sociaux	Capacité d'améliorer la communication dans l'école.
Sécurité	Capacité de fournir de bonnes conditions de travail aux enseignants.

C. Sommaire

L'objectif de ce troisième chapitre consistait, d'une part, à présenter une méthodologie d'analyse qui facilite l'arrangement et le traitement de l'information relative aux façons dont le principal peut motiver les enseignants au travail. Cette première partie du chapitre a tout d'abord identifié la hiérarchie des besoins de Maslow comme cadre d'analyse permettant de conceptualiser l'information recueillie. Elle a, par la suite, fixé les critères justifiant la rétention, parmi l'ensemble des comportements répertoriés et préalablement classifiés, de ceux qui seraient ultérieurement considérés comme représentatif de l'habileté à motiver du principal d'école. Comme on a pu le remarquer, chacun des critères fut respecté. La description du processus d'analyse de l'ensemble des comportements répertoriés a, en effet, permis de constater que chacun des comportements retenus fut mentionné par au moins trois (3) des auteurs consultés. De plus, il fut démontré que chacun de ces comportements se caractérise, entre autres, par sa capacité d'inclusion de comportements similaires, ces derniers lui conférant sa pleine signification. Il est également possible de noter, suite à cette analyse, que chacun des comportements lié à l'habileté à motiver du principal d'école (en regard de la satisfaction des besoins de réalisation de soi des enseignants, par

exemple) possède une signification qui le distingue des autres et s'intègre du même coup dans un ensemble de comportements ayant tous la propriété de favoriser, compte tenu de la situation, des enseignants et du principal lui-même, la satisfaction de ces besoins chez les enseignants. En somme, le critère d'unicité des comportements retenus fut aussi respecté.

Ce troisième chapitre avait aussi pour but d'exposer les caractéristiques du développement de l'instrumentation qui devait permettre une saisie globale de l'habileté à motiver du principal d'école. A cet effet, il a tout d'abord posé les critères préalables à la conception de l'instrument, puis il a traité, d'une façon détaillée, de son élaboration. En regard des critères fixés, la considération de l'instrument permet de remarquer que celui-ci se présente sous la forme d'une grille qui donne une vue d'ensemble sur l'information relative aux différents comportements que le principal peut démontrer afin de motiver le plus efficacement les enseignants et qui explicite, à cette fin, les relations s'établissant entre ces comportements et les principales théories évoquées. Finalement, il est possible de noter que chacun des éléments constitutifs de l'instrument provient, de façon directe et exclusive, des résultats de l'analyse de l'ensemble des comportements répertoriés. En ce sens, l'instrument proposé intègre l'ensemble des résultats de la recherche.

CHAPITRE IV

Résumé et conclusions

A. Résumé et conclusions

Cette recherche avait pour but d'identifier, à la lumière de l'application des théories de la motivation dans le domaine de l'administration scolaire, les indicateurs ou comportements manifestes au moyen desquels le principal d'école peut le plus efficacement motiver les enseignants au travail.

Afin de réaliser cet objectif, la revue de la littérature entreprise dans le cadre de cette étude a couvert les points suivants: les théories de la motivation au travail, et les théories de la motivation dans le domaine de l'administration scolaire et, plus particulièrement, chez les principaux d'écoles.

L'examen des théories de la motivation au travail a engendré l'établissement d'une distinction entre les théories traitant du "contenu" de la motivation, et les théories portant sur le "processus" de la motivation de l'homme au travail. Alors que les premières théories ont permis d'identifier certains facteurs associés à la satisfaction et à la non-satisfaction de l'homme au travail, les secondes ont tenté d'expliquer et de décrire les façons dont ces facteurs influencent la motivation et la performance au travail.

L'analyse des études relatives à l'application des théories de la motivation dans le domaine de l'administration

scolaire indique que, dans l'ensemble, les auteurs consultés ont surtout tenté d'articuler les modèles de Herzberg et de Maslow afin d'expliquer l'influence des facteurs associés à la satisfaction et à la motivation des enseignants au travail. De façon générale, les résultats de ces recherches tendent à confirmer les conclusions des études antérieures, à savoir que la satisfaction, chez les enseignants, des facteurs moteurs et hygiéniques identifiés par Herzberg s'avère nécessaire dans leur travail. Il semble, en effet, que si les facteurs moteurs constituent des déterminants majeurs de leur motivation au travail, les facteurs hygiéniques ont la propriété d'écarter la non-satisfaction ou d'éviter qu'elle ne s'installe. De plus, ces auteurs soutiennent généralement que les besoins des niveaux inférieurs des enseignants sont, de nos jours, relativement bien satisfaits et que le principal devrait, en conséquence, tenter de solliciter positivement les besoins d'estime de soi et de réalisation de soi chez les enseignants s'il veut développer ou maintenir leur motivation au travail. Finalement, nombre d'auteurs font aussi allusion au lien existant entre le principal qui démontre un style de leadership démocratique et participatif et la satisfaction de même que la motivation des enseignants au travail.

Faisant suite à un relevé d'un ensemble de comportements qui, d'après plusieurs auteurs, sont considérés comme

susceptibles d'engendrer la satisfaction et la motivation des enseignants au travail, le troisième chapitre s'oriente tout d'abord vers la détermination d'une méthodologie d'analyse de ces comportements. Les nombreux comportements du principal répertoriés précédemment sont alors répartis, d'après leur signification, selon la hiérarchie des besoins de Maslow, cette dernière semblant offrir, en raison du nombre important de travaux dont elle a fait l'objet dans le domaine de l'administration scolaire, une excellente conceptualisation de l'habileté à motiver du principal d'école. L'analyse de ces divers comportements conduit à un relevé de dix-huit (18) considérés, au regard des critères fixés, comme étant associés à la satisfaction des différents besoins des enseignants ainsi qu'à leur motivation au travail. A ceux-ci viennent s'ajouter soixante-et-onze (71) autres comportements dits complémentaires. Ces derniers ont pour effet d'explicitier et de spécifier tout à la fois la signification afférente aux comportements retenus dans le cadre de cette recherche.

Sur la base des données recueillies précédemment, le troisième chapitre porte ensuite sur l'élaboration d'un instrument qui a pour but d'esquisser, en fonction d'une mission clairement utilitaire, un profil des comportements de motivation du principal d'école. De façon plus précise, l'instrument indique, dans un effort d'intégration des résultats de

la recherche, les façons dont le principal peut le plus efficacement motiver les enseignants au travail. A cet effet, la considération de l'instrument élaboré met en évidence certaines relations existant entre les comportements de motivation du principal d'école et les théories évoquées. Ces relations soulignent que, de façon générale, l'habileté à motiver du principal prend une signification particulière selon la situation. Elles indiquent, plus précisément, que la pertinence et l'efficacité de l'intervention de motivation du principal auprès des enseignants sont subordonnées, du moins en partie, à sa capacité de faire une bonne analyse de la situation et des enseignants ainsi qu'à ses propres aptitudes à motiver.

B. Implications

La démarche entreprise dans cette recherche mène à certaines implications qu'il semble possible de classifier selon trois types: théorique, pratique et de recherche. Ces implications sont exposées dans les lignes qui suivent:

1. Implications théoriques

L'élaboration de ce mémoire a donné lieu à la présentation de même qu'à la classification et la comparaison de plusieurs théories et d'une foule de travaux traitant de la

motivation au travail en général et dans le domaine particulier de l'administration scolaire. La prise en considération de ces nombreuses recherches ne peut que contribuer à enrichir les connaissances des administrateurs scolaires et leur permettre d'approfondir divers aspects relatifs au phénomène de la motivation des enseignants au travail.

Outre cette source appréciable d'information, la présente recherche a également permis de remarquer que, dans l'ensemble, les conclusions auxquelles Herzberg et Maslow en sont arrivés dans leurs études portant sur la motivation du travailleur de l'industrie valent aussi pour les enseignants. En fait, il ressort de l'examen des travaux relatifs à l'application de ces théories dans le domaine de l'administration scolaire que le principal doive, afin de s'assurer de la motivation des enseignants au travail, faciliter par divers moyens la satisfaction de leurs besoins d'estime de soi et de réalisation de soi ou, en d'autres termes, favoriser l'enrichissement de la tâche des enseignants en capitalisant sur des facteurs tels l'avancement, la responsabilité, la reconnaissance, la croissance professionnelle et le travail lui-même.

Cette recherche revêt, tout compte fait, un intérêt notable au niveau théorique en ce qu'elle peut permettre aux administrateurs scolaires d'objectiver leur intervention de motivation auprès des enseignants sur la base de concepts

théoriques reconnus et dûment éprouvés dans le contexte scolaire.

2. Implications pratiques

Du point de vue pratique, les résultats de cette recherche seront immédiatement intégrés, évalués et réintégrés dans le cadre de la recherche de Laurin (1976) portant sur les centres d'évaluation en milieu scolaire. De façon plus précise, ces résultats contribueront directement au développement de l'instrumentation de base d'une recherche dont l'objet est d'identifier le potentiel administratif des principaux d'écoles secondaires et de préciser leurs besoins de développement. Dans cette perspective, la grille élaborée est susceptible de constituer à la fois un instrument d'évaluation et de diagnostic. Un instrument d'évaluation, tout d'abord, dans le sens où elle permet de vérifier si le principal démontre effectivement les comportements manifestes et observables associés à la satisfaction des différents besoins chez les enseignants et à leur motivation au travail, et s'il démontre ces comportements en tenant compte des besoins spécifiques à chaque enseignants et de la situation particulière qui prévaut à ce moment. Cette grille peut également représenter un instrument de diagnostic dans le sens où elle rend possible, de par l'observation systématique des comportements manifestes du principal, l'identification des zones

privilégiées et carentielles de son intervention de motivation auprès des enseignants et peut, au regard de cette information, appuyer certaines recommandations incitant le principal à exploiter ses forces et à développer ses faiblesses, bref à promouvoir son développement professionnel. Il semble en effet possible que l'ensemble de l'information dispensée au participant, suite à l'application du centre d'évaluation, prenne l'allure générale d'un programme de promotion ou de perfectionnement où celui-ci pourrait acquérir, entre autres, de nouvelles connaissances et adopter de nouvelles attitudes et de nouveaux comportements en regard de la motivation des enseignants au travail.

En définitive, il semble que l'utilisation de cette grille puisse, en tant que composante essentielle du centre d'évaluation, contribuer à l'amélioration du potentiel administratif des principaux d'écoles tel que décrit dans le cadre de cette recherche et favoriser, somme toute, l'intégration des besoins de l'individu (satisfaction et motivation des enseignants au travail) et ceux de l'organisation (performance des enseignants, meilleure réussite des étudiants).

3. Implications quant à la recherche

Il semble, de plus, que les résultats de cette recherche puissent servir de point de départ à des chercheurs intéressés soit par le phénomène de la satisfaction des enseignants au travail, soit par celui de l'application des centres

d'évaluation en milieu scolaire.

Les premiers pourront remarquer que les conclusions de nombreux travaux traitant de l'application des théories de la motivation dans le domaine de l'administration scolaire indiquent que le principal devrait, en vue de s'assurer de la motivation des enseignants au travail, tenter de favoriser, de façon générale, la satisfaction de leurs besoins des niveaux supérieurs. Comme mentionné dans cette recherche, il semble que le principal pourrait accroître la pertinence de même que l'efficacité de son action de motivation auprès des enseignants s'il subordonnait celle-ci à une connaissance adéquate des enseignants en tant qu'individus et de la situation qui prévaut à ce moment dans l'école. A cet effet, il apparaît que les théories de l'attente de la motivation, puisqu'elles permettent une mise en évidence des relations que l'individu anticipe entre le niveau d'effort qu'il déploie et son niveau de performance correspondant, de préciser les relations instrumentales qu'il établit entre ce niveau de performance et l'obtention des récompenses et de spécifier la valeur des récompenses anticipées, peuvent constituer un outil de recherche intéressant en ce qui concerne l'identification des facteurs individuels (intérêts, attitudes, besoins, etc.) et environnementaux (conditions de travail, supervision, opportunités, etc.) permettant d'expliquer et d'influencer sa motivation au travail. En ce sens, il semble

que l'application de ces théories dans le domaine de l'administration scolaire puisse faciliter, chez le principal, l'adoption d'une approche situationnelle en regard de la motivation des enseignants au travail.

Pour le second groupe de chercheurs, les résultats de cette étude peuvent tout d'abord susciter d'importants travaux dont l'objet consisterait essentiellement à valider le contenu de l'instrument présenté. Prenant en considération le fait que les résultats issus de ce mémoire sont d'ordre strictement théoriques, il semblerait possible de les confronter à la réalité de diverses façons. L'on pourrait, par exemple, présenter le contenu de l'instrument à un échantillon aléatoire de principaux d'écoles sous forme d'un questionnaire et lui demander d'indiquer l'importance relative des diverses composantes et d'y ajouter, selon le cas, des éléments additionnels. Il serait également possible de valider le contenu de l'instrument à la lumière d'expérimentations préalables du centre d'évaluation sur un groupe témoin présentant de très près les mêmes caractéristiques que celles de la population visée. Quelle que soit la procédure envisagée, il semble que l'utilisation de l'une ou l'autre de ces démarches ne pourrait que conférer davantage de précision à l'instrument présenté et, par conséquent, à la technique d'évaluation elle-même. Finalement, il serait intéressant, en s'appuyant sur les résultats de cette recherche, de réaliser certaines

études ayant pour but d'élaborer des exercices (simulations) adaptés au contexte scolaire québécois et susceptibles de faire ressortir, entre autres, les comportements spécifiques permettant de juger de la présence ou de l'absence de l'habilité à motiver chez les principaux d'écoles.

Ce dernier chapitre avait pour but de présenter, dans un premier temps, le résumé de même que les conclusions de cette recherche. Dans un deuxième temps, il fut possible d'avancer quelques implications au niveau de la théorie, de la pratique et de la recherche.

ANNEXE A

REPERTOIRE DES COMPORTEMENTS DE MOTIVATION
DU PRINCIPAL D'ECOLE
SELON LES AUTEURS ET
SELON LA HIERARCHIE DES BESOINS DE MASLOW

AU NIVEAU DES BESOINS DE SECURITE

(Protection contre le danger, les menaces et les privations)

STONE ET PEGAS (1969):

- Il fournit des ressources financières additionnelles aux enseignants lorsque cela est possible.

NULL (1970):

- Il favorise l'équité parmi les individus du groupe.

MENDOZA (1971):

- Il donne aux enseignants la conviction qu'ils peuvent, au moyen du programme de l'école, remplir leur première affectation.
- Il assure la prépondérance d'une atmosphère saine où certaines ressources (salons et aires de travail pour les enseignants) sont présentes dans l'école.

BIONDOLILLO (1972):

- Il fournit de bonnes conditions de travail aux enseignants (facilités adéquates, élimination des tâches routinières supplémentaires).

MISKEL (1972):

- Il élabore un processus qui place l'emphase sur l'amélioration des conditions de travail.

COHEN (1973):

- Il affecte aux enseignants des assistants qui se chargent des tâches de routine.
- Il fournit de la sécurité économique aux enseignants.
- Il organise de plus petites classes aux enseignants.

WASHINGTON ET WATSON (1976):

- Il porte une attention spéciale aux conditions de travail des enseignants.

EVEN (1977):

- Il clarifie les tâches des enseignants.
- Il ne démontre pas de favoritisme parmi les enseignants.
- Il explique les raisons du changement.

BEAN ET CLEMES (1978):

- Il clarifie les politiques de l'école.
- Il s'assure que les enseignants comprennent les règles et les politiques.
- Il précise au personnel ce qu'il doit et ne doit pas faire.
- Il augmente le sens de sécurité personnelle dans ses relations avec les enseignants.
- Il fournit des provisions et du matériel en quantité suffisante.
- Il clarifie le budget en matériel et commande ce dont le personnel a besoin.
- Il fournit le matériel et l'information selon les besoins.

HOLDAWAY (1978):

- Il écarte ou, du moins , réduit les éléments irritants du travail.

MAGOON ET LINKOUS (1979):

- Il établit un comité des griefs afin de s'assurer du traitement professionnel des problèmes.
- Il établit un programme de prévention afin de rencontrer les besoins émotionnels, sociaux et académiques de tous les étudiants.

MAGOON ET LINKOUS (1979) -suite- :

- Il fait en sorte que tous les subordonnés partagent également et en toute impartialité l'ensemble des tâches des plus domestiques aux plus gratifiantes.

AU NIVEAU DES BESOINS SOCIAUX

(Expression de l'amour, de l'amitié et de la nature grégaire)

STONE ET PEGAS (1969):

- Il visite les classes régulièrement, non pour des fins d'évaluation mais pour connaître davantage les enseignants et les étudiants.
- Il maintient une ligne de communication claire entre le personnel enseignant et le personnel non-enseignant.

WAGSTAFF (1969):

- Il oriente son comportement vers les relations humaines.

MENDOZA (1971):

- Il favorise les occasions où les enseignants peuvent partager leurs idées.

ELLENBURG (1972):

- Il garde les lignes de communication ouvertes en tout temps entre lui-même et son personnel et à l'intérieur même du groupe d'enseignants.

PARSONS (1972):

- Il donne du support social aux enseignants.

COHEN (1973):

- Il facilite l'interaction entre les enseignants et les étudiants.

FRANKEL (1973):

- Il facilite l'interaction entre les enseignants et les étudiants.

CASCIANO-SAVIGNANO (1976):

- Il tient des entrevues personnelles avec les enseignants afin de recueillir leurs attitudes et leurs opinions.
- Il établit des communications fréquentes avec les enseignants.
- Il connaît ses enseignants et ses enseignants le connaissent, ce qui évite ainsi tout sentiment de méfiance.
- Il favorise une discussion ouverte à l'endroit des problèmes qui surviennent.

ERICKSON (1976):

- Il est hospitalier, amical et aidant.

HEWITSON (1976):

- Il entretient un niveau de rapport élevé avec les enseignants.
- Il entretient une fréquence élevée de supervision à l'endroit des enseignants.

WASHINGTON ET WATSON (1976):

- Il favorise une communication bilatérale efficace.

BRAUGHT (1977):

- Il observe fréquemment la performance de l'enseignant en classe.

EVEN (1977):

- Il visite fréquemment les enseignants en classe et leur donne du soutien.
- Il constitue une source d'information importante et aidante.
- Il permet aux enseignants de partager leurs expériences.

BEAN ET CLEMES (1978):

- Il est plaisant à travailler.
- Il entretient de bonnes relations avec les enseignants.
- Il donne l'évidence de son affection aux autres et permet son expression.
- Il aide les gens à ressentir un sentiment d'appartenance au groupe.
- Il permet aux enseignants d'entrer en interaction dans des domaines qui leur sont mutuellement importants.

HEWITSON (1978):

- Il entretient un niveau de rapport élevé avec les enseignants.

HOWARD (1978):

- Il améliore la communication dans la faculté.

QUINN (1978):

- Il maintient et active tous les canaux de communication employés dans le réseau des relations interpersonnelles de l'école.

MAGOON ET LINKOUS (1979):

- Il crée un climat ouvert, amical et de partage.
- Il établit des canaux de communication ouverts entre les administrateurs, les enseignants, les étudiants et la maison, et réagit à ces messages.
- Il encourage le partage des idées, des méthodes et du matériel chez les enseignants.

AU NIVEAU DES BESOINS D'ESTIME DE SOI

(Autonomie, dignité, respect de soi et des autres, considération venant d'autrui)

SCHMUCK ET BLUMBERG (1969):

- Il fait percevoir aux enseignants qu'ils sont, avec lui-même, mutuellement influents dans l'école.

SERGIOVANNI (1969):

- Il encourage les enseignants à augmenter leur responsabilité individuelle en développant et en implantant des programmes d'enseignement.

STONE ET PEGAS (1969):

- Il exprime, au moyen de rencontres, de notes de remerciement et d'annonces dans le journal de l'école, de la gratitude et de la reconnaissance aux enseignants qui travaillent ferme.
- Il encourage les enseignants à partager les innovations qui ont connu le succès.

CHUNG (1970):

- Il démontre un intérêt personnel profond à l'endroit des membres de son personnel.
- Il prend beaucoup de temps pour converser avec les enseignants.
- Il recherche des suggestions de la part des enseignants.
- Il consulte les enseignants avant de prendre des décisions majeures dans l'école.
- Il aide les enseignants à faire face à leurs problèmes.

NULL (1970):

- Il connaît et comprend chacun de ses enseignants et les considère comme des personnes à part entière.
- Il favorise l'autonomie parmi les individus du groupe.

MENDOZA (1971):

- Il entretient des relations de support avec les enseignants, caractérisées par un respect mutuel et une attitude positive.
- Il utilise adéquatement le potentiel des enseignants.
- Il travaille avec l'enseignant dans des tâches qui favorisent le meilleur emploi possible de son potentiel.
- Il soutient l'enseignant en projetant de lui une bonne image devant les étudiants et les parents.
- Il reconnaît la réussite et la compétence de l'enseignant dans l'école par des moyens aussi diversifiés que des encouragements verbaux et écrits, et la liberté dans la supervision.
- Il permet à l'enseignant de porter des jugements qui se basent sur son expérience professionnelle.

TRUSTY ET SERGIOVANNI (1971):

- Il encourage les enseignants à assumer davantage de responsabilités en ce qui concerne le contenu et la méthodologie de l'enseignement, de même que l'évaluation des pairs.

BIONDOLILLO (1972):

- Il reconnaît la contribution des enseignants.

ELLENBURG (1972):

- Il tâche de respecter les enseignants et de les aborder avec dignité en les considérant comme des professionnels.

MISKEL (1972):

- Il fait en sorte que l'autonomie de l'enseignant soit augmentée en ce qui concerne le contrôle de la classe.

PARSONS (1972):

- Il est proche des enseignants qu'il tente d'aider en tant que superviseur.

THROOP (1972):

- Il démontre un style de supervision indirect, caractérisé par une relation de support.

SERGIOVANNI ET CARVER (1973):

- Il traite les enseignants en tant que personnes et en tant que travailleurs professionnels.

WICKSTROM (1973):

- Il fait en sorte que les enseignants reconnaissent qu'ils font du bon travail, qu'ils aiment ce travail et qu'ils maintiennent de bonnes relations avec les étudiants.

BALDERSON (1974):

- Il encourage les enseignants à suggérer des idées en vue d'améliorer l'école.

ESPIRITU (1974):

- Il fait sentir aux enseignants que leur travail constitue une activité importante pour l'école.
- Il traite les enseignants comme des travailleurs professionnels.
- Il entretient une relation humaniste avec les enseignants.

COLORADO STATE DEPARTMENT OF EDUCATION (1975):

- Il utilise le principe des relations de support.

CASCIANO-SAVIGNANO (1976):

- Il est ouvert aux requêtes et aux suggestions des enseignants et leur octroie ces requêtes lorsque cela est possible.
- Il considère les enseignants comme des égaux, non comme des subordonnés.
- Il reconnaît le travail exceptionnellement bien fait.
- Il porte un intérêt véritable à l'endroit du bien-être et des besoins de enseignants.
- Il utilise la critique constructive plutôt que destructive.
- Il manifeste un intérêt marqué à l'endroit des étudiants.
- Il soutient les enseignants dans les cas touchant la discipline.
- Il démontre de la disponibilité envers les enseignants
- Il est présent dans les halls, les salles de professeurs, etc. de façon à être aussi visible que possible, non pour surveiller les enseignants mais pour leur être disponible.
- Il démontre de la sincérité envers les enseignants.

ERICKSON (1976):

- Il accepte les employés comme collègues.
- Il croit que les employés veulent réussir.
- Il fournit du soutien et est positif.
- Il accepte les opinions différentes des siennes.
- Il écoute soigneusement ses associés.
- Il a confiance aux autres.
- Il est ouvert, honnête et authentique.
- Il s'accepte lui-même tel qu'il est et accepte les autres tels qu'ils sont.

ERICKSON (1976) -suite- :

- Il est suffisamment en sécurité pour admettre son ignorance.
- Il est capable de tolérer les ambiguïtés.
- Il est concerné par les personnes en tant qu'individus.
- Il informe les enseignants de la façon dont ils travaillent.

HEWITSON (1976):

- Il encourage, dans ses pratiques de supervision, la croissance professionnelle des enseignants vers l'autonomie plutôt que vers le contrôle bureaucratique.

KAMPMEIER (1976):

- Il facilite la relation entre les objectifs et les besoins des enseignants.

MATTHEWS (1976):

- Il encourage les enseignants à démontrer aux étudiants qu'ils valorisent la réussite de ces derniers.
- Il entretient la conviction, chez les enseignants, à l'effet qu'ils peuvent améliorer la réussite des étudiants.
- Il développe des relations positives avec les enseignants et leur démontrent qu'il valorise grandement la réussite des étudiants.
- Il encourage les enseignants à développer les habiletés des étudiants en fournissant à ces derniers l'opportunité de vivre des expériences d'apprentissage satisfaisantes.

VICE (1976):

- Il est disponible et accessible selon les besoins.
- Il utilise un leadership centré sur les enseignants.
- Il donne de l'encouragement aux enseignants.
- Il reconnaît l'importance des enseignants.

WASHINGTON ET WATSON (1976):

- Il fait des éloges aux enseignants et fait remarquer leur mérite lorsque cela est justifié.
- Il reconnaît la valeur de la contribution de chacun des membres de son personnel.
- Il facilite l'intégration des besoins des enseignants et des objectifs de l'école.
- Il soutient l'enseignant lorsque surviennent des conflits avec les les étudiants et les parents.

BRAUGHT (1977):

- Il emploie des renforcements positifs qui soulignent les points forts de l'intervention des enseignants.

EVEN (1977):

- Il accepte les suggestions des enseignants.
- Il encourage les enseignants à poser des questions et à exprimer leurs idées.

INGLE ET MUNSTERMAN (1977):

- Il peut travailler avec des personnes dont les valeurs sont différentes des siennes.

SAFFERSTONE (1977):

- Il donne de la reconnaissance et récompense les enseignants qui rencontrent ou dépassent les critères de performance établis.

BEAN ET CLEMES (1978):

- Il clarifie les objectifs du programme et aide les enseignants à les atteindre.
- Il aide les enseignants à améliorer leurs pratiques en éducation.

BEAN ET CLEMES (1978) -suite- :

- Il aide le personnel à comprendre l'attitude des parents et vice-versa.
- Il entretient de profondes relations interpersonnelles avec les enseignants.
- Il écoute soigneusement les enseignants.
- Il prend les sentiments et les opinions du personnel en considération.
- Il fait sentir aux enseignants qu'ils sont importants.
- Il donne aux enseignants l'impression que leur travail est important.
- Il traite les enseignants comme des égaux et des professionnels.
- Il aide les enseignants à ressentir qu'ils sont d'une grande valeur pour l'école.
- Il sait faire affirmer le sentiment de fierté personnelle de ses enseignants par les autres.
- Il respecte les valeurs et les croyances personnelles des enseignants.
- Il accepte et reconnaît les enseignants comme des personnes importantes.
- Il affirme la valeur inhérente à chacun.
- Il donne de la reconnaissance aux enseignants pour leur performance.
- Il crée un climat de tolérance aux différences.
- Il aide les enseignants à résoudre leurs problèmes.
- Il apporte des alternatives à l'attention des enseignants et propose des solutions.
- Il aide les enseignants à clarifier leurs propres objectifs.
- Il aide à préciser les procédures de discipline à l'endroit des enfants.
- Il soutient les enseignants lorsque survient un conflit avec les parents.

BEAN ET CLEMES (1978) -suite- :

- Il soutient les enseignants dans leur action de discipline auprès des enfants.
- Il aide le personnel à faire respecter la discipline auprès des enfants.
- Il est disponible lorsque les enseignants ont des problèmes.

NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION (1978):

- Il donne une grande influence à ses enseignants dans l'école.

HOLDAWAY (1978):

- Il donne de l'encouragement et fournit du support aux enseignants.
- Il facilite les requêtes raisonnables.

QUINN (1978):

- Il démontre de l'enthousiasme pour son travail et soutient également l'enthousiasme des enseignants.
- Il est capable d'identifier les niveaux des besoins auxquels chaque membre du personnel et le personnel dans son ensemble en est rendu.
- Il facilite la réalisation des objectifs de l'individu et de l'école.
- Il s'implique avec tous dans le processus d'établissement des objectifs de l'école.
- Il fournit une évaluation et un feedback aux enseignants au fur et à mesure que l'école se dirige vers l'atteinte des objectifs

TRUBOWITZ (1978):

- Il accepte clairement les personnes.
- Il encourage les enseignants à prendre des risques et permet la possibilité d'échec.

TRUBOWITZ (1978) -suite- :

- Il reconnaît la réussite des enseignants en leur donnant l'opportunité de partager leur expertise et de publier les productions de la classe par différents moyens (le journal de l'école ou de la classe, les présentations devant la faculté, les performances devant les parents, les festivals).

SCHIFF (1978):

- Il détermine, de concert avec les enseignants, leurs objectifs et ceux de l'école.

MAGOON ET LINKOUS (1979):

- Il démontre de l'intérêt à l'endroit des suggestions, des idées et des recommandations des autres.
- Il encourage les enseignants à faire des suggestions constructives.
- Il établit une rotation dans les tâches de leadership.
- Il implique les représentants de chacune des parties dans un comité de direction de l'école.
- Il s'assure que tous les assistants, superviseurs et autres ressources en personnel s'acquittent de leurs fonctions auprès des enseignants, des étudiants et des parents dans un esprit de coopération, d'humour et de professionnalisme.
- Il fournit beaucoup de soutien aux enseignants dans les cas touchant la discipline.

AU NIVEAU DES BESOINS DE REALISATION DE SOI

(Se réaliser selon son plein potentiel sous forme de créativité et d'auto-développement)

SCHMUCK ET BLUMBERG (1969):

- Il est perçu par les enseignants comme étant un expert.
- Il implique les enseignants dans un processus participatif de prise de décision.

SERGIOVANNI (1969):

- Il encourage les enseignants à s'impliquer davantage dans le processus de prise de décision de l'école en intensifiant la collaboration et la consultation au niveau du management.
- Il encourage les enseignants à développer leurs habiletés professionnelles.

STONE ET PEGAS (1969):

- Il utilise les ressources (talents, leadership) de son personnel.
- Il implique les enseignants dans les prises de décision qui les affectent.
- Il encourage les enseignants à utiliser des techniques innovatrices.

CHUNG (1970):

- Il soutient et encourage de nouvelles façons d'enseigner.
- Il encourage l'entraînement professionnel continu.
- Il porte de la documentation, des conférences, etc., concernant l'éducation, à l'attention des enseignants.
- Il démontre des comportements de support à l'endroit de la croissance professionnelle des enseignants.

NULL (1970):

- Il se concentre sur les besoins que les enseignants peuvent satisfaire au moyen de leur performance au travail.

FEITLER ET BLUMBERG (1970):

- Il encourage l'amélioration des habiletés interpersonnelles des enseignants.
- Il implique les enseignants dans les prises de décision de l'école.

MENDOZA (1971):

- Il aide l'enseignant à se fixer des objectifs raisonnables.
- Il assiste l'enseignant à percevoir l'atteinte des objectifs.

SINGER (1971):

- Il implique les enseignants dans les prises de décision concernant le programme d'enseignement.

BELASCO ET ALUTTO (1972):

- Il implique les enseignants dans les prises de décision de l'école.

BIONDOLILLO (1972):

- Il encourage les enseignants à participer aux prises de décision.

ELLENBURG (1972):

- Il implique les enseignants dans les opérations de l'école.
- Il soutient les membres de son personnel de façon à ce qu'ils puissent croître professionnellement et personnellement.

MISKEL (1972):

- Il offre aux enseignants l'opportunité de changer et d'être créateurs.

NIELSEN (1972):

- Il implique directement les enseignants dans le processus de prise de décision de l'école.

PARSONS (1972):

- Il utilise ses habiletés en vue de faciliter la croissance personnelle des enseignants.
- Il implique son personnel dans le processus de prise de décision de l'école.
- Il démontre un leadership démocratique.

BYRNES (1973):

- Il fait participer les enseignants aux prises de décision de l'école.

PLAXTON ET BUMBARGER (1973):

- Il donne aux enseignants un pouvoir réel en matière de prise de décision, légitimé par le recours à des décisions majoritaires et des consensus.

BALDERSON (1974):

- Il démontre un pouvoir d'expert.
- Il permet aux enseignants d'expérimenter de nouvelles idées et de nouvelles techniques.

JACKSON (1974):

- Il implique les enseignants dans les prises de décision de l'école.

JACKSON (1974) -suite- :

- Il est orienté vers l'atteinte des objectifs que, conjointement avec le personnel, ils se sont fixés et vers lesquels ils travaillent ensemble.

COLORADO STATE DEPARTMENT OF EDUCATION (1975);

- Il opère selon un système de prise de décision de groupe.
- Il fixe des buts et des objectifs élevés.

INKPEN, PONDER ET CROKER (1975):

- Il fournit aux enseignants une variété d'opportunités par lesquelles ils peuvent augmenter leur niveau de participation dans la prise de décision de l'école.
- Il établit spécifiquement le niveau, le type de la forme de participation que préfèrent réellement les enseignants dans les différents domaines de décision.

LALL (1975):

- Il fait participer les enseignants dans la prise de décision de même que dans l'administration de l'école.

CASCIANO-SAVIGNANO (1976):

- Il implique les enseignants dans les prises de décision qui les affectent.
- Il laisse une grande liberté aux enseignants dans l'utilisation des méthodes d'enseignement.

ERICKSON (1976):

- Il implique les enseignants dans les décisions de l'école.
- Il prend certains risques.
- Il se sent à l'aise avec des collègues efficaces
- Il démontre un comportement logique et prévisible.

HEWITSON (1976):

- Il implique les enseignants dans les prises de décision qui affectent leur satisfaction au travail.

KAMPMEIER (1976):

- Il promouvoit la participation active des enseignants dans les prises de décision qui les concernent.
- Il favorise l'engagement des enseignants dans la résolution des problèmes auxquels ils sont confrontés.

LIKERT ET LIKERT-GIBSON (1976):

- Il emploie un leadership de support (système IV).
- Il maintient des objectifs élevés à l'égard de la performance des enseignants.

MATTHEWS (1976):

- Il encourage la croissance professionnelle et personnelle des enseignants.

ROBINSON (1976):

- Il encourage un système de prise de décision collégial, participatif et démocratique dans l'école.

VICE (1976):

- Il facilite la croissance professionnelle des enseignants.

WASHINGTON ET WATSON (1976):

- Il encourage la croissance professionnelle des enseignants.
- Il utilise un leadership créatif et démocratique.
- Il favorise une participation des enseignants dans le processus de prise de décision de l'école.

CONWAY (1977):

- Il implique les enseignants dans la prise de décision de l'école.

EVEN (1977):

- Il encourage l'amélioration du programme d'enseignement.
- Il incite les enseignants à s'impliquer dans le processus de prise de décision relatif au programme d'enseignement.

INGLE ET MUNSTERMAN (1977):

- Il démontre un style de leadership démocratique

SAFFERSTONE (1977):

- Il maintient des attentes élevées à l'endroit de la performance des enseignants.
- Il encourage les enseignants à diriger leur comportement vers l'atteinte des objectifs.
- Il encourage l'autonomie des enseignants dans la prise de décision.

BEAN ET CLEMES (1978):

- Il conduit bien les rencontres.
- Il s'assure que les rencontres sont claires et pertinentes.
- Il rend les rencontres productives et intéressantes.
- Il est un leader en éducation.
- Il implique les enseignants dans la prise de décision.
- Il est décisif et clair dans la résolution des problèmes.
- Il est organisé et conscient de ce qui se passe dans l'école.
- Il mène bien ses tâches administratives.

HARCKHAM ET McCAULEY (1978):

- Il démontre un style de management participatif.

HEWITSON (1978):

- Il implique les enseignants dans la prise de décision de l'école.

HOWARD (1978):

- Il rend possible, au moyen de l'enseignement d'habiletés de management, une participation plus efficace des enseignants dans le processus de prise de décision de l'école.

ISHERWOOD (1978):

- Il implique les enseignants dans la prise de décision de l'école.

MOHRMAN, COOKE ET MOHRMAN-ALBERS (1978):

- Il favorise la participation des enseignants dans les décisions qui sont d'un intérêt central pour eux.

QUINN (1978):

- Il utilise, lorsqu'une approche de support ne réussit pas, d'autres mesures qui s'avèrent nécessaires afin de motiver les enseignants à utiliser leur plein potentiel.

SCHIFF (1978):

- Il démontre un style de leadership démocratique ou transactionnel.
- Il facilite la réalisation maximale des habiletés potentielles des enseignants en accord avec ses objectifs de performance.

WILLIAMS (1978):

- Il tente de développer une plus grande compétence chez les enseignants.

WINGO (1978):

- Il place l'emphase sur la participation des enseignants dans la prise de décision.

MAGOON ET LINKOUS (1979):

- Il démontre un comportement administratif démocratique.
- Il implique les enseignants dans la planification et l'opération des activités de l'école.
- Il formule les politiques de l'école au moyen d'une démocratie participative.
- Il remet la responsabilité du perfectionnement principalement entre les mains des enseignants, les administrateurs n'agissant qu'à titre consultatif et ayant droit de vote.
- Il établit un programme d'évaluation continue qui identifie les forces et les faiblesses des politiques et des procédures existantes de façon à ce que les changements nécessaires s'effectuent.

ZIRKEL ET GUDITUS (1979):

- Il démontre un pouvoir d'expert, c'est-à-dire qu'il possède des connaissances et des habiletés qui lui permettent d'aider les enseignants à atteindre leurs buts.

ANNEXE B

CORRESPONDANCE ENTRE LES BESOINS DES ENSEIGNANTS
ET L'ENSEMBLE DES COMPORTEMENTS DU PRINCIPAL
ASSOCIES A LEUR SATISFACTION
D'APRES L'ANALYSE DES OUVRAGES CONSULTES

BESOINS

Réalisation de soi

COMPORTEMENTS DE BASE

1. Il implique les enseignants dans les prises de décisions de l'école.

COMPORTEMENTS COMPLEMENTAIRES

1.1 Il implique les enseignants dans les prises de décision qui sont d'un intérêt central pour eux.

AUTEURS

1. SCHMUCK ET BLUMBERG (1969)
2. SERGIOVANNI (1969)
3. STONE ET PEGAS (1969)
4. FEITLER ET BLUMBERG (1971)
5. SINGER (1971)
6. BELASCO ET ALUTTO (1972)
7. BIONDOLILLO (1972)
8. ELLENBURG (1972)
9. NIELSEN (1972)
10. PARSONS (1972)
11. BYRNES (1973)
12. PLAXTON ET BUMBARGER (1973)
13. JACKSON (1974)
14. COLORADO STATE DEPARTMENT OF EDUCATION (1975)
15. INKPEN, PONDER ET CROKER (1975)
16. LALL (1975)
17. CASCIAO-SAVIGNANO (1976)
18. ERICKSON (1976)
19. HEWITSON (1976)
20. KAMPMEIER (1976)
21. LIKERT ET LIKERT-GIBSON (1976)
22. ROBINSON (1976)
23. WASHINGTON ET WATSON (1976)
24. CONWAY (1977)
25. EVEN (1977)
26. INGLE ET MUNSTERMAN (1977)
27. SAFFERSTONE (1977)
28. BEAN ET CLEMES (1978)
29. HARKHAM ET MCCAULEY (1978)
30. HEWITSON (1978)

BESOINSCOMPORTEMENTS DE BASECOMPORTEMENTS COMPLEMENTAIRESAUTEURS

- | | | |
|---|---|---|
| | | 31. HOWARD (1978) |
| | | 32. ISHERWOOD (1978) |
| | | 33. MOHRMAN, COOKE ET MOHRMAN-ALBERS (1978) |
| | | 34. SCHIFF (1978) |
| | | 35. WINGO (1978) |
| | | 36. MAGOON ET LINKOUS (1979) |
| 2. Il encourage la croissance professionnelle et personnelle des enseignants. | 2.1 Il démontre des comportements de support à l'endroit de la croissance professionnelle des enseignants. | 1. SERGIOVANNI (1969) |
| | 2.2 Il encourage l'amélioration des habiletés interpersonnelles des enseignants. | 2. CHUNG (1970) |
| | 2.3 Il utilise ses habiletés en vue de faciliter la croissance personnelle des enseignants. | 3. FEITLER ET BLUMBERG (1971) |
| | | 4. ELLENBURG (1972) |
| | | 5. PARSONS (1972) |
| | | 6. MATTHEWS (1976) |
| | | 7. VICE (1976) |
| | | 8. WASHINGTON ET WATSON (1976) |
| | | 9. HOWARD (1978) |
| | | 10. SCHIFF (1978) |
| | | 11. WILLIAMS (1978) |
| | | 12. MAGOON ET LINKOUS (1979) |
| 3. Il fixe des buts et des objectifs élevés. | 3.1 Il se concentre sur les besoins que les enseignants peuvent satisfaire au moyen de leur performance au travail. | 1. NULL (1970) |
| | 3.2 Il maintient des attentes élevées à l'endroit de la performance des enseignants. | 2. MENDOZA (1971) |
| | 3.3 Il encourage les enseignants à diriger leur comportement vers l'atteinte des objectifs. | 3. JACKSON (1974) |
| | 3.4 Il assiste l'enseignant à percevoir l'atteinte des objectifs. | 4. ERICKSON (1976) |
| | | 5. LIKERT ET LIKERT-GIBSON (1976) |
| | | 6. SAFFERSTONE (1977) |
| | | 7. SCHIFF (1978) |

<u>BESOINS</u>	<u>COMPORTEMENTS DE BASE</u>	<u>COMPORTEMENTS COMPLEMENTAIRES</u>	<u>AUTEURS</u>
	4. Il permet aux enseignants d'expérimenter de nouvelles idées et de nouvelles techniques.	4.1 Il soutient et encourage de nouvelles façons d'enseigner. 4.2 Il encourage l'amélioration du programme d'enseignement.	1. STONE ET PEGAS (1969) 2. CHUNG (1970) 3. MISKEL (1972) 4. BALDERSON (1974) 5. CASCIANO-SAVIGNANO (1976) 6. EVEN (1977)
	5. Il démontre un pouvoir d'expert.	5.1 Il rend les rencontres productives et intéressantes. 5.2 Il mène bien ses tâches administratives. 5.3 Il possède des connaissances et des habiletés qui lui permettent d'aider les enseignants à atteindre leurs buts.	1. SCHMUCK ET BLUMBERG (1969) 2. BALDERSON (1974) 3. BEAN ET CLEMES (1978) 4. ZIRKEL ET GUDITUS (1979)
Estime de soi	1. Il apporte du soutien aux enseignants.	1.1 Il entretient des relations de support avec les enseignants, caractérisées par un respect mutuel et une attitude positive. 1.2 Il aide les enseignants à résoudre leurs problèmes. 1.3 Il facilite la relation entre les objectifs et les besoins des enseignants. 1.4 Il incite les enseignants à démontrer aux étudiants qu'ils valorisent la réussite de ces derniers. 1.5 Il est disponible et accessible selon les besoins. 1.6 Il utilise un leadership centré sur les enseignants. 1.7 Il clarifie les objectifs du programme et aide les enseignants à les atteindre. 1.8 Il aide les enseignants à améliorer leurs pratiques en éducation.	1. CHUNG (1970) 2. MENDOZA (1971) 3. THROOP (1972) 4. COLORADO STATE DEPARTMENT OF EDUCATION (1975) 5. ERICKSON (1976) 6. CASCIANO-SAVIGNANO (1976) 7. KAMPMEIER (1976) 8. MATTHEWS (1976) 9. VICE (1976) 10. WASHINGTON ET WATSON (1976) 11. BEAN ET CLEMES (1978) 12. HOLDAWAY (1978) 13. QUINN (1978) 14. SCHIFF (1978) 15. MAGOON ET LINKOUS (1979)

<u>BESOINS</u>	<u>COMPORTEMENTS DE BASE</u>	<u>COMPORTEMENTS COMPLEMENTAIRES</u>	<u>AUTEURS</u>
		1.9 Il aide les enseignants à comprendre les attitudes des parents et vice-versa.	
		1.10 Il facilite les requêtes raisonnables	
2. Il valorise les enseignants.	2.1 Il soutient l'enseignant en projetant de lui une image positive devant les étudiants et les parents.	2.2 Il reconnaît la contribution des enseignants.	1. SCHMUCK ET BLUMBERG (1969)
	2.3 Il tâche de respecter les enseignants et de les aborder avec dignité en les considérant comme des professionnels.	2.4 Il fait sentir aux enseignants que leur travail constitue une activité importante pour l'école.	2. NULL (1970)
	2.5 Il considère les enseignants comme des égaux, non comme des subordonnés.	2.6 Il a confiance aux autres.	3. MENDOZA (1971)
	2.7 Il s'accepte lui-même tel qu'il est, et accepte les autres tels qu'ils sont.	2.8 Il donne une grande influence à ses enseignants dans l'école.	4. BIONDOLILLO (1972)
			5. ELLENBURG (1972)
			6. SERGIOVANNI ET CARVER (1973)
			7. ESPIRITU (1974)
			8. CASCIANO-SAVIGNANO (1976)
			9. ERICKSON (1976)
			10. VICE (1976)
			11. WASHINGTON ET WATSON (1976)
			12. BEAN ET CLEMES (1978)
			13. NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION (1978)
			14. TRUBOWITZ (1978)
3. Il donne de la reconnaissance à qui le mérite.	3.1 Il fait des éloges aux enseignants et fait remarquer leur mérite lorsque cela est justifié.	3.2 Il emploie des renforcements positifs qui soulignent les points forts de l'intervention des enseignants.	1. STONE ET PEGAS (1969)
			2. MENDOZA (1971)
			3. WICKSTROM (1973)
			4. CASCIANO-SAVIGNANO (1976)
			5. WASHINGTON ET WATSON (1976)
			6. BRAUGHT (1977)
			7. SAFFERSTONE (1977)
			8. BEAN ET CLEMES (1978)
			9. TRUBOWITZ (1978)

BESOINSCOMPORTEMENTS DE BASECOMPORTEMENTS COMPLEMENTAIRESAUTEURS

- | | | |
|---|--|---------------------------------|
| 4. Il confie des responsabilités. | 4.1 Il encourage les enseignants à augmenter leur responsabilité individuelle en développant et en implantant des programmes d'enseignement. | 1. SERGIOVANNI (1969) |
| | 4.2 Il travaille avec l'enseignant dans des tâches qui favorisent le meilleur emploi possible de son potentiel. | 2. NULL (1970) |
| | 4.3 Il fait en sorte que l'autonomie de l'enseignant soit augmentée en ce qui concerne le contrôle de la classe. | 3. MENDOZA (1972) |
| | 4.4 Il établit une rotation dans les tâches de leadership. | 4. TRUSTY ET SERGIOVANNI (1971) |
| 5. Il entretient une relation humaniste avec les enseignants. | 5.1 Il prend beaucoup de temps pour converser avec les enseignants. | 5. MISKEL (1972) |
| | 5.2 Il démontre de la sincérité envers les enseignants. | 6. HEWITSON (1976) |
| | 5.3 Il écoute soigneusement les enseignants. | 7. TRUBOWITZ (1978) |
| 6. Il recherche des suggestions. | 6.1 Il consulte les enseignants avant de prendre des décisions majeures dans l'école. | 8. MAGOON ET LINKOUS (1979) |
| | 6.2 Il permet à l'enseignant de porter des jugements qui se basent sur son expérience professionnelle. | |
| | 6.3 Il encourage les enseignants à suggérer des idées en vue d'améliorer l'école. | |
| 7. Il donne de l'encouragement aux enseignants. | 7.1 Il encourage les enseignants à partager les innovations qui ont connu du succès. | |
| | 7.2 Il entretient la conviction chez les enseignants à l'effet qu'ils peuvent améliorer la réussite des étudiants. | |

<u>BESOINS</u>	<u>COMPORTEMENTS DE BASE</u>	<u>COMPORTEMENTS COMPLEMENTAIRES</u>	<u>AUTEURS</u>
		7.3 Il démontre de l'enthousiasme pour son travail et soutient également l'enthousiasme des enseignants.	
	8. Il donne du feedback	8.1 Il utilise la critique constructive plutôt que destructive. 8.2 Il informe les enseignants de la façon dont ils travaillent.	1. CASCIANO-SAVIGNANO (1976) 2. ERICKSON (1976) 3. QUINN (1978)
	9. Il peut travailler avec des personnes dont les valeurs, les opinions sont différentes des siennes.	9.1 Il accepte les opinions différentes des siennes. 9.2 Il est capable de tolérer les ambiguïtés. 9.3 Il crée un climat de tolérance aux différences.	1. ERICKSON (1976) 2. INGLE ET MUNSTERMAN (1977) 3. BEAN ET CLEMES (1978)
Sociaux	1. Il maintient et active tous les canaux de communication dans l'école.	1.1 Il visite les classes régulièrement, non pour des fins d'évaluation mais pour connaître davantage les enseignants et les étudiants. 1.2 Il maintient une ligne de communication claire entre le personnel enseignant et le personnel non-enseignant. 1.3 Il favorise les occasions où les enseignants peuvent partager leurs idées. 1.4 Il facilite l'interaction entre les enseignants les étudiants. 1.5 Il établit une communication fréquente avec les enseignants. 1.6 Il favorise une discussion ouverte à l'endroit des problèmes qui surviennent. 1.7 Il entretient une fréquence élevée de supervision à l'endroit des enseignants. 1.8 Il constitue une source d'information importante et aidante.	1. STONE ET PEGAS (1969) 2. MENDOZA (1971) 3. ELLENBURG (1972) 4. COHEN (1973) 5. FRANKEL (1973) 6. CASCIANO-SAVIGNANO (1976) 7. HEWITSON (1976) 8. WASHINGTON ET WATSON (1976) 9. BRAUGHT (1977) 10. EVEN (1977) 11. BEAN ET CLEMES (1978) 12. HEWITSON (1978) 13. HOWARD (1978) 14. QUINN (1978) 15. MAGOON ET LINKOUS (1979)

<u>BESOINS</u>	<u>COMPORTEMENTS DE BASE</u>	<u>COMPORTEMENTS COMPLEMENTAIRES</u>	<u>AUTEURS</u>
	2. Il entretient de bonnes relations avec les enseignants.	2.1 Il oriente son comportement vers les relations humaines. 2.2 Il est hospitalier, amical et aidant. 2.3 Il est plaisant à travailler. 2.4 Il aide les gens à ressentir un sentiment d'appartenance au groupe. 2.5 Il donne du support social aux enseignants.	1. WAGSTAFF (1969) 2. PARSONS (1972) 3. ERICKSON (1976) 4. BEAN ET CLEMES (1978) 5. MAGOON ET LINKOUS (1979)
Sécurité	1. Il fournit de bonnes relations de travail aux enseignants.	1.1 Il assure la prépondérance d'une atmosphère saine où certaines ressources sont présentes dans l'école. 1.2 Il affecte aux enseignants des assistants qui se chargent des tâches de routine. 1.3 Il organise de plus petites classes aux enseignants. 1.4 Il clarifie le budget en matériel et commande ce dont le personnel a besoin. 1.5 Il écarte ou, du moins, réduit les éléments irritants du travail.	1. STONE ET PEGAS (1969) 2. MENDOZA (1971) 3. BIONDOLILLO (1972) 4. MISKEL (1972) 5. COHEN (1973) 6. WASHINGTON ET WATSON (1976) 7. BEAN ET CLEMES (1978) 8. HOLDAWAY (1978)
	2. Il répartit les tâches et les ressources équitablement.	2.1 Il favorise l'équité parmi les individus du groupe. 2.2 Il fournit le matériel et l'information selon les besoins.	1. NULL (1970) 2. EVEN (1977) 3. BEAN ET CLEMES (1978) 4. MAGOON ET LINKOUS (1979)

BIBLIOGRAPHIE

- Adams, J.S.
 1965 "Inequity in Social Exchange", in L. Berkowitz, (Ed.) Advances in Experimental Social Psychology, (p. 267-300), New-York, Academic Press, Vol. 2.
- Alderfer, C.P.
 1972 Human Needs in Organizational Settings, New-York, Free Press.
- Alexander, L.D.
 1979 "Research Notes: An Explanatory of the Utilization of Assessment Center Results", Academy of Management Journal, Vol. 22, No. 1, 152-157.
- Alon, A
 1977 "Assessment and Organizational Development", in J.L. Moses et W.C. Byham (Eds.), Applying the Assessment Center Method, (p. 225-240), New-York, Pergamon Press.
- Balderson, J.H.
 1975 "Principal Power Bases: Some Observations", The Canadian Administrator, Vol. 14, No. 7, 1-5.
- Bean, R, et H. Clemes
 1978 Elementary Principal's Handbook: New Approaches to Administrative Action, New-York, Parker Publishing Company Inc.
- Beech, C.A.
 1973 "The Assessment Center: A Promising Approach to Evaluation", Canadian Personnel and Industrial Relations, Vol. 19, No. 35.
- Belasco, J.A. et J.A. Alutto
 1972 "Decisional Participation and Teacher Satisfaction", Educational Administration Quaterly, Vol. 8, No.1, 44-58.
- Benedetti, W.R.
 1977 "A Competency Based Program For Administrator. The California State College Model", Paper Presented at the Annual Meeting of National Association of Elementary School Principals, Las Vegas, Nevada, April 18-22.
- Biondolillo, T.
 1972 "Principals' Role: Helping Teachers Improve Themselves", Instructor, Vol. 81, No. 7, 39.
- Boehm, V.R. et D.G. Hoyle
 1977 "Assessment and Management Development", in J.L. Moses et W.C. Byham (Eds.), Applying the Assessment Center Method, (p. 203-224), New-York, Pergamon Press.

- Bolton, D.L.
1973 Selection and Evaluation of Teachers, Washington, McCutchan Publishing Corporation.
- Brought, L.
1977 "The Elementary Principal's Role in Improving Reading Instruction", Contemporary Education, Vol. 48, No.3, 158-160.
- Bray, D.W.
1977 "Current Trends and Future Possibilities", in J.L. Moses et W.C. Byham, Applying the Assessment Center Method, (p. 293-302), New-York, Pergamon Press.
- Byham, W.C.
1975 "The use of Assessment Centers in Management Development", in B. Taylor et G.L. Lippitt (Eds.), Management Development and Training Handbook (p. 63-83), New-York, McGraw-Hill.
- Byham, W.C.
1979 "Help Managers Find the Best Candidate for the Job with Assessment Center Techniques", Training: The Magazine of Human Ressources Development, Vol. 16, No. 11, 64-73.
- Byham, W.C. et G.C. Thornton
1970 "Assessment Center as an Aid in Management Selection", Studies in Personnel Psychology, No. 2, 21-25.
- Byrnes J.L.
1973 A Study of Certain Relationships among Perceived Supervisory Style, Participativeness, and Teacher Job Satisfaction. Doctoral Dissertation. Syracuse University, Ann Arbor, University Microfilms, No. 73-7790.
- Campbell, R.J. et D.W. Bray
1967 "Assessment Centers: An Aid in Management Selection" Personnel Administration, Vol. 30, No. 2, 6-13.
- Campbell, J.P. et al.
1970 Managerial Behavior, Performance and Effectiveness, New-York, McGraw-Hill.
- Campbell, J.P. et R.D. Pritchard
1976 "Motivation Theory in Industrial and Organizational Psychology", in M. Dunnette (Ed.), Handbook of Industrial and Organizational Psychology, (p. 63-130), Chicago, Rand McNally Pub. Co.

Casciano-Savignano, C.J.

- 1976 "Interpersonal Relationship in Secondary Schools",
NASSP Bulletin, Vol. 60, No. 399, 26-30.

Chung, K.S.

- 1970 "Teacher-Centered Management Style of Public School Principals and Job Satisfaction of Teachers", Paper Presented at The American Educational Research Association Annual Meeting, Minneapolis, Minnesota, March 2-6. ED 042 259.

Chung K.H.

- 1977 Motivatioal Theories and Practices, Columbus, Grid Inc.

Cohen, A.M.

- 1973 "Work Satisfaction among Junior College Faculty Members", Paper Presented at the Annual Meeting of California Educational Research Association, November 28-29. ED 084 426.

Colorado State Department of Education

- 1975 A School Improvement-Accountability Process Kit. Pak. No. 4.2, Making Management an Art. Denver, District Planning and Accountability Services. ED 141 920.

Conway J.A.

- 1977 "Power and Participatory Decision Making in Selected English Schools", Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New-York, April 4-8. ED 136 431.

Cooper, J.F.

- 1977 "The Morale and Teaching Effectiveness of Junior College Teachers", Eric, ED 134 266.

Creed, P.J. et F. Enns

- 1979 "Role Perception and Satisfaction with Leader Behavior", The Canadian Administrator, Vol. 19, No. 3, 1-5.

Crooks, L.A.

- 1977 "Assessment Center Techniques", in J.L. Moses et W.C. Byham (Eds.), Applying the Assessment Center Method, (p. 69-87), New-York, Pergamon Press.

Deluzain, E et B.M. Cohen

- 1976 "An Application of the Assessment Center in Education", Planning and Changing, Vol. 7, No. 1, 31-37.

De Melo, D.

- 1978 Le centre d'évaluation et l'étude des styles de leadership. Mémoire de maîtrise en éducation (administration scolaire). Université du Québec à Trois-Rivières.

Downey, L.W.

- 1961 "The Skills of an Effective Principal", The Canadian Administrator, Vol. 1, No. 3, 11-14.

Ellenburg, F.C.

- 1972 "Factor Affecting Teacher Morale: Meaning for Principals", NASSP Bulletin, Vol. 56, No. 368, 37-54.

Ellet, C.D.

- 1976 Results Oriented Management in Education: Project ROME. Final Report: Volume II Appendices, Georgia State Department of Education, Thomas County Georgia, College of Education, University of Georgia.

Erickson K.A.

- 1976 "Humaneness: A Management Essential", NASSP Bulletin, Vol. 60, No. 399, 10-11.

Espiritu, T.A.

- 1974 "Teacher Perception of Professional Leadership of Public Elementary School in Cebu: Its Relationship to Teacher Morale, Teacher Performance and Pupil Learning", Dissertation Abstract International, Vol. 34 (7-A), 3695-3696.

Even, M.J.

- 1977 "Supervision Practices and Employee Relations in Adult Basic Education", Adult Literacy and Basic Education, Vol. 1, No. 1, 45-68.

Feitler, F. et A. Blumberg

- 1971 "Changing the Organizational Character of a School", The Elementary School Journal, Vol. 71, No. 4, 206-215.

Finkle, R.B. et W.S. Jones

- 1970 Assessing Corporate Talent: A Key to Managerial Manpower Planning, New-York, Wiley-Interscience.

Frankel, J.

- 1973 "Junior College Job Satisfaction", Eric Clearinghouse for Junior College, Los Angeles, University of California, ED 081 425.

Gélinier, O.

- 1968 Direction participative par objectifs, Paris, Hommes et techniques.

Gellerman, S.W.

1971 Les motivations: Clef d'une gestion efficace, Paris, Dunod.

Harckham, L.D. et V.M. McCauley

1978 "Effects of School Management Systems upon the Self-Actualization of Students and Teachers", Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Toronto, Ontario, March 27-31. ED 151 967.

Harris, B.M. et al.

1974 Professional Supervisory Competencies, Document no. 7, Special Education Supervisor Training Project, The University of Texas at Austin.

Hayes, J.L.

1977 "Self-Examination: Good Medicine for Good Management", American School and University, Vol. 49. No. 6, 16-18.

Hellriegel, D. et J.W. Slocum Jr.

1974 Management: A Contingency Approach, Don Mills, Ontario, Addison-Wesley Pub. Co.

Hemphill, J.K.

1974 "Strengthening Administrators Management Competencies", Paper Presented at the American Association of School Administrators, Annual Convention, (106 th, Atlantic City, New-Jersey, February 22-26).

Herzberg, F. et al.

1957 Job Attitudes: Review of Research and Opinion, Pittsburg, Psychological Service.

Herzberg, F., B. Mausner et B. Snyderman

1959 The Motivation to Work, New-York, John Wiley.

Herzberg, F.

1971 Le travail et la nature de l'homme, Paris, Entreprise moderne d'édition.

Hewitson, M.

1976 "Supervision, Rapport with the Principal, and Beginning Teacher Satisfaction", The Canadian Administrator, Vol. 15, No. 7, 1-5.

Hewitson, M.

1978 "Participative Decision-Making for Teacher: Placebo or Panacea", Australian Journal of Education, Vol. 22, No. 2, 189-205.

Hinrich, J.R.

- 1978 "An Eight-Year Follow-up of a Management Assessment Center", Journal of Applied Psychology, Vol. 63, No. 5, 596-601.

Holdaway, E.A.

- 1978 "Facets and Overall Satisfaction of Teachers", Educational Administration Quarterly, Vol. 14, No. 1, 30-47.

Howard, A.

- 1974 "An Assessment of Assessment Centers", Academy of Management Journal, Vol. 17, No. 1, 115-134.

Howard, H.C.

- 1978 "The Human Dimension: Balancing People Needs and Resources", Paper Presented at the Annual Association for Institutional Research Forum, (18 th., Houston, Texas, May, 21-25). ED 161 363.

Huck, J.R.

- 1977 "The Research Base", in J.L. Moses et W.C. Byham, Applying the Assessment Center Method, (p. 261-291), New-York, Pergamon Press.

Ingle, E.B., Jr. et R.E. Munsterman

- 1977 "Relationship of Values to Group Satisfaction", Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New-York, April 4-8. ED 137 945.

Inkpen, W.E., A.A. Ponder et R.K. Croker

- 1975 "Elementary Teacher Participation in Educational Decision-Making in Newfoundland", The Canadian Administrator, Vol. 14, No. 4, 1-5.

Isherwood, G.B. et R.M. Taylor

- 1978 "Participatory Decision-Making via School Councils", High School Journal, Vol. 61, No. 6, 255-270.

Jackson, G.B.

- 1974 "Executive Professional Leadership and Organizational Health", The Canadian Administrator, Vol. 13, No. 5, 23-27.

Jaffee, C.L. et J.C. Sefcik, Jr.

- 1980 "What is an Assessment Center", Personnel Administrator, Vol. 25, No. 2, 40-43.

Jeswald, T.A.

- 1977 "A New Approach to Identifying Administrative Talent" NASSP Bulletin, Vol. 61, No. 410, 79-83.

- Kaiser, J.S. et J.J. Polczynski
 1979 "A Practical Theory of Motivation for Principals", NASSP Bulletin, Vol. 63, No. 425, 19-23.
- Kampmeier, C.
 1976 "Creative Leadership in the School", Theory into Practice, Vol. 15, No. 5, 360-367.
- Katz, R.L.
 1955 "Skills of an Effective Administrator", Harvard Business Review, Vol. 31, No. 1, 33-42.
- Lall, B.M.
 1975 "Educational Administration: A Cooperative Venture", Studies in Educational Administration, ED 114 965.
- Laurent, J.
 1962 "Early Identification of Managers", Management Records, 33-38.
- Laurin, P.
 1976 "Centre d'évaluation en milieu scolaire", Projet de recherche FCAC (non publié).
- Laurin, P. et A. Moreau
 1976 "Les centres d'évaluation: Le portrait réel des administrateurs", Information, No. 15, 12-17.
- Laurin, P.
 1977 Le rôle du principal d'école au Québec, Fédération des principaux du Québec.
- Lawler, E.E.
 1973 Motivation in Work Organizations, Monterey, Calif., Brooks/Cole.
- Likert, R.
 1961 New Patterns of Management, New-York, McGraw-Hill.
- Likert, R. et J. Likert-Gibson
 1976 New Ways of Managing Conflict, New-York, McGraw-Hill.
- Lipham, J.M. et J.A. Hoeh, Jr.
 1974 The Principalship: Foundations and Functions, New-York, Harper and Row.
- Lupton, D.E.
 1973 "Assessing the Assessment Center. A Theory of Approach", Personnel, Vol. 50, No. 6, 15-22.

- Luthans, F.
1977 Organizational Behavior, New-York, McGraw-Hill.
- Luthans, F. et R. Kreitner
1975 Organizational Behavior Modification, Glenview, Illinois, Scott, Foresman.
- McGregor, D.
1976 "Le facteur humain dans l'entreprise", in P. Pigors, C.A. Myers et F.F. Malm, La gestion des ressources humaines, (p. 5-10), Paris, Hommes et techniques.
- McKay, A.B. et R.G. McCord
1978 "Consider this Little Neat Way to Size-up your Would Be Principal", American School Board Journal, Vol. 165, No. 4, 37.
- Magoon, R.A. et S.W. Linkous
1979 "The Principal and Effective Staff Morale", NASSP Bulletin, Vol. 63, No. 427, 20-28,
- Maslow, A.H.
1954 Motivation and Personality, New-York, Harper (1970).
- Matthews, K.M.
1976 "The Principal and Student Achievement", The Georgia Principal, Vol. 12, No. 12, 29-38.
- Matthews, K.M. et C.L. Brown
1976 "Schooling and Learning: The Principal's Influence on Student Achievement", NASSP Bulletin, Vol. 60, No. 402, 1-15.
- Mendoza, C.
1971 "Teacher Motivation: Overcoming the Challenge from Within", New Voices in Education, Vol. 1, No. 2, 23-24.
- Middlemist, R.D. et R.B. Peterson
1976 "Test of Equity Theory by Controlling for Comparison Co-Worker's Effort", Organizational Behavior and Human Performance, No. 15, 335-354.
- Miskel, C.
1972 "The Motivation of Educators to Work", Educational Administration Quarterly, Vol. 9, No. 1, 42-53.
- Morhman, A. Jr., R.A. Cooke et S. Morhman-Albers
1978 "Participation in Decision-Making: A Multidimensional Perspective", Educational Administration Quarterly, Vol. 14, No. 1, 13-29.

- Moses, J.L.
1973 "The Development of an Assessment Center for the Early Identification of Supervisory Potential", Personnel Psychology, Vol. 26, No. 4, 269-280.
- Moses, J.L.
1977a "Developing an Assessment Center Program for School Administrators", NASSP Bulletin, Vol. 61, No. 410, 76-79.
- Moses, J.L.
1977b "The Assessment Center Method", in J.L. Moses et W.C. Byham, Applying the Assessment Center Method, (p. 3-11), New-York, Pergamon Press.
- National Institute of Education
1978 "Managerial Control: A Middle Way. Research Action Brief Number 2", Eric Clearinghouse on Educational Management, University of Oregon, Eugene, Orego 97403, ED 155 775.
- Nielsen, W.R.
1972 "Helping Teacher Change", Childhood Education, Vol. 40, No. 3, 134-137.
- Newton, E.H.
1975 "School Organization in a Changing Society", Journal of Educational Administration, Vol. 13, No. 2, 98-106.
- Null, E.J.
1970 "The Hierarchy of Personal Needs: Its Significance to School Principal", Peabody Journal of Education, Vol. 47, No. 6, 347-351.
- Parker, T.C.
1980 "Assessment Centers: A Statistical Study", The Personnel Administrator, Vol. 25, No. 2, 65-67.
- Parsons, G.L.
1972 "Effective Supervision: Teachers' View of Supervisory Role in School Systems", Monographs in Education, No. 10, ED 082 319.
- Plaxton, R.P. et C.S. Bumbarger
1973 "Participation and Power in Decision-Making Groups", The Canadian Administrator, Vol. 12, No. 5, 21-24.
- Porter, L.W. et E.E. Lawler
1968 Managerial Attitudes and Performance, New-York, Irwin Dorsey.

Quinn, T.G.

- 1978 "Providing Leadership for Teacher Motivation", The Practitioner, Vol. 5, No. 2, ED 165 266.

Roberts, C.E.

- 1977 "Principal Leadership Characteristics as Predictors of Teacher Job Motivation Factors", Dissertation Abstracts International, Vol. 38 (2-A), 581-582.

Robinson, N.

- 1976 "Patterns of Participatory Management in Schools", Paper Presented at the Annual Conference of the Canadian Association for the Study of Educational Administration, Quebec City, Quebec. ED 165 245

Ross, J.D.

- 1979 "A Current Review of Public Sector Assessment Centers: Cause of Concern", Public Personnel Management, Vol. 8, No. 1, 41-46.

Safferstone, M.J.

- 1977 "Performance Contracting: Implications of Behavioral Paradigm for Educational Administration", Peabody Journal of Education, Vol. 54, No. 2, 88-92.

Schiff, M.

- 1978 "The Principal as a Personnel Leader", Educational Horizons, Vol. 56, No. 3, 121-125.

Schmuck, R. et A. Blumberg

- 1969 "Teacher Participation in Organizational Decisions", NASSP Bulletin, Vol. 53, No. 339. 89-105.

Seeger, J.E., B. Caldwell et D. Magnan

- 1979 Administrator Competency Development Project, Edmonton, University of Alberta, Department of Educational Administration.

Sergiovanni, T.J.

- 1969 "Factors which Affect Satisfaction and Dissatisfaction of Teachers", in F.D. Carver et T.J. Sergiovanni, Organizations and Human Behavior: Focus on Schools, (p. 249-260), New-York, McGraw-Hill.

Sergiovanni, T.J. et F.D. Carver

- 1973 The New School Executive: A Theory of Administration, New-York, Dodd, Mead and Co.

Simon, P. et R. Larose

- 1975 La gestion des organisations: Thème II, Montréal, Université du Québec à Montréal.

Singer, D.A.Jr.

- 1971 "Staff Leadership Teams: Listen to Me (Dammit)", Journal of Secondary School Education, Vol. 46, No. 2, 79-82.

Slevin, D.P.

- 1972 "The Assessment Center: Break Through in a Management Appraisal and Developpement", Personnel Journal, Vol. 51, No. 4, 255-261.

Smith, C.B.

- 1977 "Occupational and Organizational Determinants of Behavior at Work", Dissertation Abstracts International, Vol. 37 (12-A), 7986.

Snyder, W.C.

- 1971 "Morale as an Effect of Teachers's Perception of Their Role in Educational Decision-Making", Unpublished Doctoral Dissertation. University of Pittsburg, Vol. 32 (11-A), 6071.

Standing, T.E.

- 1977 "Assessment and Management Selection", in J.L. Moses et W.C. Byham, Applying the Assessment Center Method, (p. 185-201), New-York, Pergamon Press.

Steers, R.M. et L.W. Porter

- 1979 Motivation and Work Behavior, New-York, McGraw-Hill.

Stone, W.J. et B. Pegas

- 1969 "Stimulating the Tenure Teacher", Journal of Secondary Education, Vol. 44, No. 4, 167-170.

Tesolowski, D.G. et T.E. Morgan

- 1980 "Selection of Educational Administrators: The Assessment Center Technique", NASSP Bulletin, Vol. 64, No. 433, 107-115.

Thornton, B.W. et al.

- 1973 "Comparison of Educator's and Industrial Managers' Work Motivation Using Parallel Form of the Work Component Study Questionnaire", Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New-Orleans, Louisiana, February 25-March 1. ED 076 567.

Throop, R.K.

- 1972 An Explanatory Survey of Teacher Job Satisfaction: A Path Analysis. Doctoral Dissertation. Syracuse University, Ann Arbor, University Microfilms, No. 72-6636.

Tirpak, R.D.

- 1970 Relationship between Organizational Climate of Elementary School and Personnel Characteristics of School Principals. Ed. Dissertation, The University of Akron.

Tremblay, R. et al.

- 1976 L'appréciation du personnel par simulation dans la sélection des cadres, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

Trubowitz, S.

- 1978 "The Principal Helps Improve Teaching Instruction", Reading Horizons, Vol. 18, No. 3, 186-189.

Trusty, F.M. et T.J. Sergiovanni

- 1971 "Perceived Need Deficiencies of Teachers and Administrators: A Proposal for Restructuring Teacher Roles", in F.M. Trusty, Administiring Human Ressources: A Behavioral Approach to Educational Administration, (p. 438-450), Berkeley, McCutchan Publishing Corporation.

Vice, T.E.

- 1976 "Climate Improvement in Elementary Schools", Thrust for Educational Leadership, Vol. 5, No. 4, 23-24.

Vroom, V.H.

- 1964 Work and Motivation, New-York, Wiley.

Wagstaff, L.H.

- 1969 The Relationship between Administrative Systems and Interpersonal Needs of Teachers. Doctoral Dissertation. University of Oklahoma, Ann Arbor, University Microfilms, No. 70-2343.

Washington, R.Jr. et H.F. Watson

- 1976 "Positive Teacher Morale: The Principal's Responsibility", NASSP Bulletin, Vol. 60, No. 399, 4-6.

Wick, J.W. et D.L. Beggs

- 1971 Evaluation for Decision-Making in the Schools, Boston, Houghton Mifflin Co.

Wickstrom, R.A.

- 1973 "Sources of Teacher Job Satisfaction", The Canadian Administrator, Vol. 13, No. 1, 1-5.

Williams, R.T.

- 1978 "Teacher Motivation and Satisfaction", NASSP Bulletin, Vol. 62, No. 422, 89-96.

Wingo, W.D.

1978 "Principal Moves toward Democratic Management", Thrust for Educational Leadership, Vol. 7, No. 5, 27-29.

Yeakey, C.C. et Johnston, G.S.

1977 "The Psychological Motivation of the School Principal", Planning and Changing, Vol. 3, No. 2-3, 151-165.

Zirkel, P.A. et C.W. Guditus

1979 "Bases of Power among Public School Principals", Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, California, April 8-12. ED 170 856.